

Rapport

Foreldre og vernepleieres refleksjon over den gode hjelperrelasjon

Anita Berg

Høgskolen i Nord-Trøndelag
Rapport nr 32

Steinkjer 2006



Foreldre og vernepleieres refleksjon over den gode hjelperrelasjon

Anita Berg



Høgskolen i Nord-Trøndelag

Rapport nr 32

Avdeling for helsefag

ISBN 82-7456-461-8

ISSN 1502-8186

Steinkjer 2006

Foreldre og vernepleieres refleksjon over den gode hjelperelasjon

Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk

Våren 2005

Veileder: Øyvind Kvello

Pedagogisk institutt

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Trondheim

FORORD

Denne rapporten er i sin helhet et opptrykk av mitt hovedfagsarbeid ved Pedagogisk institutt, NTNU, våren 2005. Den er tilpasset standard for HiNT rapporter, og antall sider er dermed forskyvet. Det er også foretatt noe mindre språklige justeringer.

HINT, februar 2006

Anita Berg

SAMMENDRAG

Gjennom denne kvalitative studien av relasjoner mellom foreldre til barn med funksjonshemming og hjelpere de har oppgitt å ha en god relasjon til, ønsker jeg å se nærmere på to forhold. For det første hva som ligger til grunn for foreldrenes opplevelse av sin gode hjelper. Deretter søker jeg hjelpernes refleksjoner over egen yrkesutøvelse med utgangspunkt i denne relasjonen. På denne måten ønsker jeg å forene deres opplevelse av sin relasjon, og se på virksomme prosesser i dette samarbeidet basert på deres felles prosjekt: å tilrettelegge for best mulig trivsel og utvikling hos barnet.

Prosjektet har et sosialkonstruktivistisk fundament og har utspring i dialogfilosofien med Martin Bubers tanker om møtet mellom Jeg og Du. Teoretisk gjøres det rede for begrepene kompetanse, profesjonalitet og relasjonsarbeid som et anslag for å utdype problemstillingen:

Hvordan beskriver og opplever foreldre til barn med funksjonshemming relasjonen til sin gode hjelper, og hvordan står deres opplevelse i forhold til hjelperens forståelse av sin personlige kompetanse i relasjonen til foreldrene?

Problemstillingen er forsøkt belyst gjennom en fenomenologisk innfallsvinkel med bruk av kvalitative intervju og tankekart som datagrunnlag. Med utgangspunkt i to relasjoner har jeg foretatt i alt seks intervjuer av til sammen tre foreldre og to vernepleiere. Materialet er analysert ved hjelp av en komparativ tilnærming. Jeg har utledet en modell hvor kategoriene presenteres i forhold til hverandre. Modellen bygges opp omkring *den fellesskapende samtalen* som det sentrale i forståelsen av disse gode relasjonene. De omkringliggende prosessene berører både et relasjonelt og et faglig aspekt. Refleksjoner omrammer forståelsen av disse prosessene.

Hovedtendensen i materialet beveger seg mot forståelsen av hjelperelasjonen som et samvirke hvor begge partene sammen skaper sin gode relasjon. Idet disse samtalene frembringer en dialog, initieres flere gjensidig avhengige prosesser som sammen danner grunnlag for at de lykkes i sitt felles prosjekt. Integreringen av det faglige og personlige hos vernepleierne, omsatt til praktisk handling, synes slik sentralt i møte med barn med funksjonshemming og deres foreldre.

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG.....	4
INNLEDNING.....	9
VERDIGHET OG ANERKJENNELSE	12
PERSONLIG KOMPETANSE.....	14
<i>Kompetanse i praksis.....</i>	<i>15</i>
<i>Personlig kompetanse som en del av den samlede profesjonelle kompetansen.....</i>	<i>18</i>
<i>Forholdet mellom det profesjonelle og det personlige</i>	<i>22</i>
DEN GODE RELASJON - FINNES DEN OG HVA INNEBÆRER DEN?	25
VIL ANERKJENNELSE AV DEN ANDRE SETTE FAGPERSONEN I EN "UVANT" POSISJON?.....	27
OM MØTET MED DEN ANDRE, ETIKK OG FILOSOFI	28
FORSKNINGSMETODE.....	34
UTVALG AV INFORMANTER	35
<i>Har ikke disse foreldrene nok å ta seg til likevel?</i>	<i>38</i>
<i>Hvorfor er det interessant å studere vernepleierens personlige kompetanse?</i>	<i>39</i>
ETISKE BETRAKTNINGER.....	40
STUDIENS DESIGN	43
<i>Det kvalitative forskningsintervju som en vei til levende kunnskap.....</i>	<i>44</i>
<i>Bruk av tankekart som redskap i intervjuet</i>	<i>45</i>
<i>Mine erfaringer med bruk av tankekart.....</i>	<i>49</i>
FORTOLKNING OG EGEN ROLLE I FORSKNINGSPROSESSEN.....	51
<i>Forholdet mellom nærhet og distanse som metodisk utfordring.....</i>	<i>53</i>
METODISK KONTEKST	56
KVALITET - TYDELIGHET OG REDELIGHET.....	58
KATEGORIENES TILBLIVELSE	60
FREMSTILLINGSFORM.....	63
PRESENTASJON AV FAMILIENE OG HJELPERNE.....	66
<i>Familien Asp.....</i>	<i>66</i>
<i>Ane.....</i>	<i>69</i>
<i>Familien Høst.....</i>	<i>70</i>
<i>Helene.....</i>	<i>72</i>
DATAPRESENTASJON.....	74
BESKRIVELSE AV KATEGORIER	75
DEN FELLESSKAPENDE SAMTALEN.....	79
TEORETISK BAKGRUNN	79
<i>Å snakke om det samme med samme språk.....</i>	<i>80</i>
<i>Samtalen</i>	<i>81</i>
<i>Elliptiske dialoger</i>	<i>83</i>
ILLUSTRASJONER DEN FELLESSKAPENDE SAMTALEN	85
DRØFTING	88
RELASJONSBYGGENDE PROSSESER.....	93
ANERKJENNENDE PROSSESER.....	95
TEORETISK BAKGRUNN	95
<i>Å la den Andre vise vei.....</i>	<i>95</i>
ILLUSTRASJONER ANERKJENNENDE PROSSESER	100
DRØFTING	101
AVKLARENDE PROSSESER.....	104
ILLUSTRASJONER AVKLARENDE PROSSESER.....	105
DRØFTING	107

UTVIKLINGSSTØTTENDE PROSESSER.....	112
ILLUSTRASJONER ORIENTERENDE PROSESSER	115
DRØFTING	116
INTERVENERENDE PROSESSER.....	120
TEORETISK BAKGRUNN	122
<i>Et sosiokulturelt læringssyn og den proksimale utviklingssone.....</i>	<i>123</i>
<i>Handlingsberedskap /handlingskompetanse.....</i>	<i>126</i>
ILLUSTRASJONER INTERVENERENDE PROSESSER	128
DRØFTING	130
REFLEKSIVE PROSESSER.....	133
TEORETISK BAKGRUNN	133
<i>Refleksjon over egen praksis</i>	<i>133</i>
<i>Den varme kunnskapen - ikke i, men mellom mennesker.....</i>	<i>135</i>
ILLUSTRASJONER REFLEKSIVE PROSESSER	137
DRØFTING	139
SAMMENFATTENDE DRØFTING	144
DET MENINGSFYLTE ØYEBLIKK SOM UTVIKLINGSSKAPENDE	144
MØTET SOM ET KUNSTVERK	146
HIGH-TOUCH, HOLDNING OG HANDLING.....	148
PROFESJONELLE BRUKERE OG MODERNE HJELPERE?	149
VERNEPLEIEFAGLIG ARBEIDSMODELL, ET NYTTIG REDSKAP?	154
HVA HAR DISSE INFORMANTENE GITT MEG?.....	157
IMPLIKASJONER AV STUDIEN.....	159
BRUKERMEDVIRKNING, ET STIGMATISERENDE BEGREP?	160
MAKT, ANSVAR OG FORPLIKTELSE?	162
REFLEKSJON.....	164
ETTERORD.....	166
LITTERATURLISTE	168

Figurliste

Figur 1	Modell for profesjonell kompetanse hos helsepersonell (Brataas 2003:132).....	16
Figur 2	Kompetansetrekanten- en modell for profesjonalitet (Skau 1998:59).....	18
Figur 3	Personlig profesjonalitet (Røkenes og Hanssen 2002:216).....	22
Figur 4	Den fellesskapende samtalen.....	74
Figur 5	Vernepleierens arbeidsmodell (FO 2000).....	154

Vedlegg

Vedlegg 1:	Operasjonalisering av personlig kompetanse
Vedlegg 2:	Kvittering fra Personvernombudet
Vedlegg 3:	Endringsmelding Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
Vedlegg 4:	Informasjon og forespørsel om deltakelse til foreldre
Vedlegg 5:	Informasjon og forespørsel om deltakelse til vernepleiere
Vedlegg 6:	Intervjuguide foreldre
Vedlegg 7:	Intervjuguide vernepleiere
Vedlegg 8:	Temaguide for vernepleiernes refleksjoner over egen praksis
Vedlegg 9:	Tankekart Ane
Vedlegg 10:	Tankekart Helene

INNLEDNING

Interessen for temaet ligger i min fagbakgrunn som vernepleier, og erfaringene med betydningen av et godt samspill mellom foreldre og hjelpeapparat til det beste for barnets utvikling og livsutfoldelse. Tematikken er aktuell på alle arenaer hvor barn med funksjonshemming oppholder seg og har behov for bistand fra det offentlige hjelpeapparatet enten det dreier seg om utredning, behandling, opplæring, trening, tilrettelegging eller bistand av sosial/praktisk/juridisk/økonomisk art.

Betydningen av en god relasjon mellom hjelper og klient bekreftes i flere undersøkelser, som grunnleggende for å sikre klientene god hjelp (Bachelor 1991, Horvath 1995, Hubble m.fl. 1999, Aamodt 2002).

Flere av disse undersøkelsene viser at foreldrene opplever møtet med hjelpeapparatet som en kamp, og opplever å kjempe mot systemet oftere enn de føler å få god hjelp (Tøssebro og Lundebj 2002). Møtet med hjelpeapparatet blir sett på som en tilleggsbelastning, og hjelpeapparatet blir beskrevet som et flerhodet troll (Ingdal 2000) og som det mest stressende i omsorgen for et funksjonshemmet barn (Read 2000).

Seligman og Darling (1997) antyder at det har vært lite endring i foreldrenes erfaringer de siste tjue årene i forhold til kommunikasjon med profesjonelle. Fokus har imidlertid hovedsakelig vært på utfordringene, mestringsstrategiene og i de senere årene på foreldrenes arbeid i fremstillingen av barnets verdighet, og hvordan barnet møtes med en bekreftelse av dets verdi og menneskelighet (Tronvoll 2000, Olsen 2001, Lærum 2001).

Før jeg skal referere til hva litteraturen sier om den gode hjelperelasjon kan det være på sin plass å avklare min forståelse av god hjelp knyttet til denne undersøkelsen. Begrepet hjelp sees som et relativt begrep (Skau 2003). Begrepet

hjelp og ikke minst god hjelp, vil i denne undersøkelsen defineres av informantene selv. Dette vil ta utgangspunkt i hva foreldrene til barn med funksjonshemming legger til grunn når de opplever at hjelpen forbedrer deres og sitt barns situasjon. Dette vil således være høyst individuelt, og man kan i denne sammenhengen tenke seg at det ikke nødvendigvis bare er det som tilføres rent materielt og ressursmessig som kan oppleves som hjelpende. Å tilrettelegge for at "dette greier vi selv" og mestring av egen hverdag kan i denne sammenhengen være like så god hjelp som noe annet. God hjelp forenkles her til at barnet og foreldrene opplever at deres situasjon forbedrer seg etter møtet med hjelpeapparatet og/eller at deres krav og forventinger innfris gjennom deres relasjon til hjelperen.

Fokus i denne nærstudien vil være om det er mulig å få tak i hvordan disse "gode hjelperne" nyttiggjør seg sin personlige kunnskap i relasjonen til den Andre¹ (her foreldre til barn med funksjonshemming). Innsikt i den praktiske utøvelsen gjennom hjelpernes refleksjoner over egen praksis sammenholdt med det foreldrene vektlegger som sentralt for den gode relasjonen vil danne basis i studien. Relasjonen vil her ha en overordnet betydning i forståelsen av hjelperforholdet.

For å se nærmere på gode relasjoner mellom foreldre til funksjonshemmede barn og deres gode hjelpere, vil følgende problemstilling danne utgangspunktet for mitt videre arbeid:

¹ Begrepet "den Andre" vil brukes som en betegnelse på den (eller de) som hjelperen forholder seg til gjennom sitt virke. Begrepet har opphav i filosofene Martin Buber og Emmanuel Levinas arbeider. Betegnelsen viser til den man står i relasjon til. Primært vil betegnelsen her vise til foreldrene, men den kan også vise til barnet. I disse tilfellene er dette forsøkt markert.

Hvordan beskriver og opplever foreldre til barn med funksjonshemming relasjonen til sin gode hjelper, og hvordan står deres opplevelse i forhold til hjelperens forståelse av sin personlige kompetanse i relasjonen til foreldrene?

Problemstillingen vil være todelt hvor foreldrenes opplevelse av ”den gode” hjelperen, altså foreldreperspektivet, vil danne grunnlag for forståelsen av hva som her vil defineres som ”den gode hjelperelasjon”. Jeg vektlegger hvordan de beskriver og opplever hjelperen som hjelpende i forhold til barnets behov, sin egen situasjon og familiens ståsted. Her ligger en forhåndsantakelse om at opplevelsen av å få hjelp er sentralt for foreldrenes forståelse av en god relasjon til hjelperen. Hva er det de vektlegger som sentralt i forhold til å oppleve en god relasjon til hjelperen? Og hvilke tanker har de i forhold til forventningene hjelperen må imøtekomme, før de betegner relasjonen som god. Den andre delen av problemstillingen vil basere seg på hjelperens refleksjoner knyttet til denne relasjonen med vekt på personlig kompetanse. Hva vektlegger hjelperen som sentralt i refleksjon over egen praksis med utgangspunkt i denne relasjonen? Hva beskriver hjelperen som viktig å ivareta ovenfor denne familien med tanke på barnets utvikling og livsutfoldelse? Hvordan opplever hjelperen utfordringene til en god relasjon, og hvordan håndteres disse? De konkrete erfaringene og tankene abstraheres til et mer overordnet nivå hvor refleksjonen rundt egen praksis sees i forhold til egen erfaring og personlig utvikling som profesjonell yrkesutøver. Dette står sentralt for å prøve å forstå hvorfor hjelperen ”lykkes” i sin relasjon til den Andre.

Teoretisk forankring

Knyttet til problemstillingen har jeg en teoretisk forankring som utgangspunkt for min forståelse av forholdet mellom foreldre til barn med funksjonshemming og hjelpeapparatet. Jeg vil benytte meg av teori knyttet til anerkjennelse, personlig kompetanse og "den gode relasjon" som grunnlag for å kunne gå nærmere inn i relasjonene mellom foreldre til barn med funksjonshemming og deres hjelper.

Verdighet og anerkjennelse

Sandbæk (2002) understreker betydningen av å rette fokus på hvordan ulike tilnærminger i forskningen skaper ulik kunnskap og ulike bilder av barn og deres familier. Videre viser hun til to trekk ved den tradisjonelle samfunnsforskningen: For det første at denne forskningen generelt, og forskning på marginaliserte grupper spesielt, har vært preget av et elendighets- eller problemperspektiv i den forstand at det fokuseres nesten utelukkende på det som ikke fungerer. For det andre at forskningen i stor grad kan sies å være objektiviserende fordi disse menneskene i liten grad har kommet frem med sin egen stemme, sine vurderinger og perspektiver.

Man vektlegger en fremstilling av barnets verdighet gjennom måten foreldre til barn med funksjonshemming og andre nærpersoner fremstiller historien om barnet ovenfor omverdenen (Bogdan og Taylor 1989). Dette innbefatter at man ser barnet som et helt lite vesen: tenkende og med egen individualitet plassert i en sosial kontekst hvor de innehar en sosial status. Foreldrenes vilje til å se det positive kan sees som deres kamp for å vinne anerkjennelse for sitt barn (Olsen 2001).

Begrepet anerkjennelse er sentralt for forståelsen av ”den gode relasjon”. Den gode relasjonen mellom partene sees som både symmetrisk og asymmetrisk på samme tid. Partene må anerkjenne hverandre som likeverdige, men samtidig forskjellige (Aamodt 2003). Fellesforståelsen skapes dermed i møtet, og hjelperen kan da bare medvirke til den gode relasjonen, og ikke stå ansvarlig for den. Både likhet og ulikhet vil være nødvendig for å få frem forskjellen som igjen er nødvendig for å skape utvikling i relasjonen.

"I spennet mellom denne likheten og forskjellen, dannes en gjensidig anerkjennelse"

(Aamodt 1997:199). En slik forståelse av møtet vil underbygge at det er i fellesskapet mellom foreldrene og hjelperen, med utgangspunkt i barnet, at man gjensidig påvirkes og sammen skaper utvikling.

Tronvoll (1998) understreker betydningen av at innsikt i foreldrenes situasjon bidrar til å se hjelperelasjonen i et mer nyansert perspektiv, som en dialog mellom to parter med ulike ståsted, ansvarsområder og opplevelser av virkeligheten. I dette filosofiske tankegodset vil vi gjennom møtet med den Andre også møte oss selv som hjelpere (Bang 2003). Det finnes lister av kvaliteter som kjennetegner ”den gode hjelperen” med vekt på egenskaper slik som evnen til å vise aksept, omsorg, støtte, være lyttende, etablere tillit, vise respekt osv. Men hva ligger så i disse begrepene? Disse begrepene har liten verdi alene, og får bare en betydning når de står i relasjon til noe mer. Det vil derfor være våre oppfatninger, teorier, verdier og omgivelser som avgjør hva slike begreper betyr for oss. Det vil for meg være interessant å kunne få tak i hvilke begreper foreldrene og hjelperne bruker, og hva de legger i disse, samt hvordan disse omsettes til praksis i relasjon til den Andre. Den Andre i denne sammenhengen blir slik både foreldrene og hjelperen.

Personlig kompetanse

Ut fra tanken om anerkjennelse blir hjelperens personlige kompetanse sentral i relasjonen til den Andre. Personlig kompetanse sees som en del av vår profesjonalitet. Vår samlede profesjonelle kompetanse kan deles i tre aspekt; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, hvor alle kommer til uttrykk i våre handlinger, men med ulik tyngde (Skau 1998). Personlig kompetanse omhandler hvem vi er som person, hvordan vi møter andre og lar andre møte oss. Denne delen av vår kompetanse er vanskelig tilgjengelig og vanskelig å definere og måle. Personlig kompetanse vil alltid være i utvikling og avhengig av erfaring og modning. Skau understreker videre at det vil være viktig å prøve å fange denne delen av vår profesjonalitet; å gripe denne særegne kompetansen hos disse hjelperne. Når vi arbeider med mennesker vil vi selv være vårt viktigste arbeidsredskap (Bastøe og Dahl 1994). Det var få i en undersøkelse av Tøssebro m.fl. (2002) som mente at hjelpen de fikk ikke var personavhengig. Også foreldre beskriver at de ikke er opptatt av hjelperens profesjon, men hvordan de blir møtt, altså personene (Tronvoll 1998, Pontoppidan 2001, Asmyhr 2004). Relasjonen trekkes også frem som det sentrale i brukerundersøkelser av brukerne selv, hvor de har opplevd å få god hjelp (Røkenes og Hansen 2002). Mer konkret nevner de betydningen av å føle tillit til, og respekt for fagpersonen, og at fagpersonen har nok "rom" til å ivareta dette.

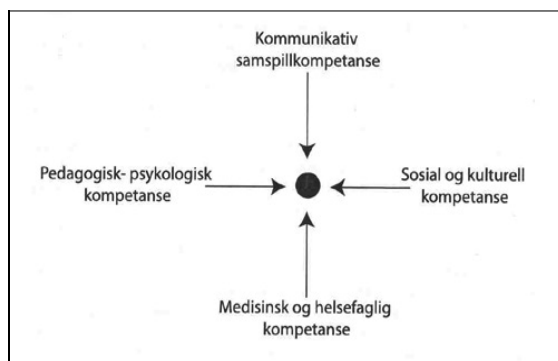
Kompetanse i praksis

Brezinka (1988:78) definerer kompetanse på følgende måte: "*Competence is a relatively permanent personal quality to satisfy certain requirements to their full extent. It is acquired through individual effort and is positively valued by the community*". Han operasjonaliserer kompetanse på følgende måte:

- Kompetanse betyr en relativt permanent kvalitet (evne/egenskap) hos personen som er positivt vurdert i samfunnet /gruppen vedkommende er en del av.
- En kompetent person har evnen til å møte de spesifikke krav knyttet til en bestemt oppgave/utfordring fullt og helt. Disse kravene må møtes i sin fulle bredde på en måte som ikke bare er tilfredsstillende, men som kan betegnes som godt utført.
- Denne evnen er tilegnet som et resultat av personlig innsats, altså egen praksis og ikke tilfeldig læring eller modning.
- Kompetanse er alltid relatert til krav/forventninger knyttet til et bestemt område/typer oppgaver som må innfris.
- Standarden for kompetanse er knyttet til den bestemte oppgave, og er nødvendigvis ikke felles for alle medlemmene av en gruppe, men bestemmes individuelt etter de krav som utførelse av oppgaven forutsetter.

Brataas (2003) tolker Brezinkas (1988) redegjørelse for profesjonell kompetanse som forutsetninger for å mestre oppgaver som er spesifikke for yrket eller profesjonen. Kompetansen er spesifikk i den forstand at den gjør det mulig å møte samfunnets krav og forventninger til profesjonens faglige tjenester. I sin modell for profesjonell kompetanse for helsepersonell innlemmer Brataas

(2003:132) fire delkompetanser knyttet til den enkelte situasjon. Denne modellen illustreres i figur 1.



Figur 1 Modell for profesjonell kompetanse hos helsepersonell (Brataas 2003:132).

Modellen er en illustrasjon av at den enkelte del kompetanse ikke kan stå uavhengig, men som gjennom sitt samvirke uttrykker den profesjonelles spesifikke kompetanse. Den spesifikke kompetansen blir i denne modellen anvendelsen av de relevante del kompetanser i den enkelte situasjon.

Kompetanse er dermed ikke noe man er eller bærer med seg som fagperson, men uttrykkes i den enkelte situasjon gjennom de krav den stiller.

Kompetansebegrepet får slik et handlende uttrykk.

Å være kompetent kan hevdes å være i stand til å gjøre det som er påkrevd for å løse en bestemt oppgave/typer av oppgaver. Kompetansebegrepet blir dermed i høyeste grad kontekstuellet og normativt (Skau 1998). Kompetanse kan på denne måten sees på som et overbyggende begrep hvor kunnskaper og ferdigheter forenes, og kompetansebegrepet blir dermed uløselig knyttet til praksis.

Begrepet kompetanse forstås her som forening av ens kunnskaper og praktiske ferdigheter på et gitt fagområde som gjør en i stand til å løse de spesifikke utfordringer en møter i sin praktiske yrkesutøvelse på det gitte fagfelt.

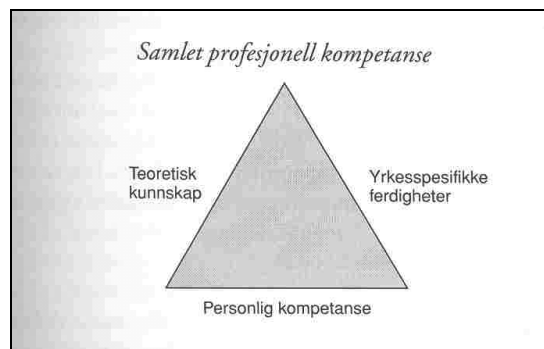
Kompetanse blir slik knyttet til å være i en vedvarende læringsprosess hvor man

gjennom sine handlinger i praksis og i møte med den Andre kan øke sitt handlingsrepertoar.

Evne til refleksjon over egne erfaringer og handlinger sees som en sentral side i kompetanseutviklingen i omsorgsprofesjoner. Erfaring i seg selv leder ikke automatisk til dyktighet og god omsorg. En forutsetning for forbedret praksis vil være oppmerksomhet på, og refleksjon over sine erfaringer og handlinger (Sandell 2002). Refleksjon kan beskrives som en fellesbetegnelse for intellektuelle og følelsesmessige aktiviteter individet engasjerer seg i for å utforske sine erfaringer med tanke på ny innsikt og forståelse (Boud 1985). Ifølge denne forståelsen av kompetanse, vil forholdet mellom handling og refleksjon hos hjelperen være av særlig interesse for å kunne få tak i helperens forståelse av egen kompetanse i relasjon til den Andre.

Personlig kompetanse som en del av den samlede profesjonelle kompetansen

Det å være kompetent som yrkesutøver sidestilles med å opptre profesjonelt. Profesjonell kompetanse – profesjonalitet - vil dermed bestå av de kvalifikasjoner som er nødvendige og hensiktsmessige i utøvelsen av yrket (Skau 1998). Jeg vil ta utgangspunkt i Skaus modell for profesjonalitet, den såkalte kompetansetrekanten (figur 2), for å tydeliggjøre personlig kompetanse som den del av vår profesjonalitet. Hun deler den samlede kompetanse i tre deler: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Disse utgjør en helhet som uttrykkes i alle våre yrkesrelaterte handlinger og samhandlinger. Hun setter disse tre elementene i en trekant for å illustrere at delene henger sammen, påvirker og er avhengig av hverandre, og derfor ikke kan stå alene.



Figur 2 Kompetansetrekanten - en modell for profesjonalitet (Skau 1998:59).

I disse kategoriene innlemmer Skau følgende:

Teoretisk kunnskap: faktakunnskaper og allmenn forskningsbasert viten, herunder de kunnskaper som inngår i faget og utøvelsen av dette. Kjennskap til begreper, modeller og teorier hører hjemme her. Dessuten metodikk, behandlingsmetoder, etikk og kunnskaper om rammebetingelsene for yrkesutøvelsen slik som samfunnsforhold, historie og lovverk er eksempler på teoretisk kunnskap. Skau understreker at denne kunnskapen relativt raskt foreldes, og derfor er den mest forgjengelige kunnskapsformen.

Yrkesspesifikke ferdigheter: de profesjonsspesifikke ferdigheter, teknikker og metoder som tilhører yrket og yrkesutøvelsen. Disse ferdighetene sees på som det profesjonsspesifikke ”håndverket”. Denne kunnskapsformen er overveiende praktisk, eller teknisk/metodisk.

Personlig kompetanse: omhandler hvem vi er som person, hvordan vi møter andre og lar andre møte oss. Denne delen av vår kompetanse er vanskelig å definere og måle. Personlig kompetanse vil alltid være i utvikling og avhengig av aktiv bearbeidelse av erfaring og modning. Den er således unik og uløselig knyttet til sin bærer.

Personlig kompetanse erverves og utvikles i møte med andre mennesker, hvor vi handler, reflekterer over og slik lærer av våre handlinger. Suksess og nederlag på alle arenaer, enten de er private eller i utdannings/jobbsammenheng, er derfor like viktige for vår utvikling også som profesjonelle yrkesutøvere. Denne bearbeidelsen av livserfaring vil i sin tur påvirke hvilke erfaringer vi videre vil oppsøke, hvilken referanseramme vi setter dem i, og hvilken virkning vi lar dem få ha på oss på sikt (Skau 1998). Utvikling av personlig kompetanse blir på denne måten en del av vår livslange læring.

På tross av erkjennelsen av at personlig kompetanse vanskelig lar seg avkles har Skau (1998:76) satt opp en liste med 67 mulige konkretiseringer av personlig kompetanse med vekt på yrkesrelevante trekk. Listen (vedlegg 1) er ikke uttømmende og skal fungere som et utgangspunkt for en bevisstgjøring omkring hva personlig kompetanse er. Fra denne listen skiller hun ut følgende grunnlagsstruktur for personlig kompetanse bestående av følgende seks aspekter (op. cit.):

- Kunnskapsaspekt (personlig erfaringsbasert viten).
- Etisk aspekt (verdier og holdninger).
- Handlingsaspekt (individuelle handlingsdisposisjoner og væremåter).
- Ferdighetsaspekt (personlige evner og ferdigheter).
- Fysisk aspekt (kroppslige egenskaper og kjennetegn).
- Personlig aspekt (relativt stabile personlighetstrekk eller egenskaper).

Strauss (2000) har forsøkt å gjøre begrepet anvendelig, gjennom en liste med 20 kvaliteter/kompetanser som er sentrale for den personlige kompetanse (vedlegg 1). De ti første tolker jeg som mer faglige og de ti siste som mer personlige hvor evnen til etisk refleksjon, myndiggjøring, empati, toleranse, selvinnsikt og kontinuerlig evaluering fremheves. Strauss fremhever også betydningen av et personlig standpunkt til den enorme kunnskapsstrømmen vi utsettes for. Man må være kritisk undersøkende og reflekterende i forhold til hva som er relevant og nødvendig å interessere seg for. Ansvarlighet blir på denne måten en del av personlig kompetanse.

Problemene med å gjøre begrepet personlig kompetanse anvendelig understreker både Skau (1998) og Strauss (2000). Jeg tolker personlig kompetanse til å være knyttet så tett til vår person, at det på denne måten vil bli kunstig å se på begrepet stykkevis og delt. Personlig kompetanse må sees på som en tett sammenvevd helhet bestående av flere sammenhengende deler likesom sine bærere. Utarbeidelse av slike lister kan da synes paradoksalt og motstridende i

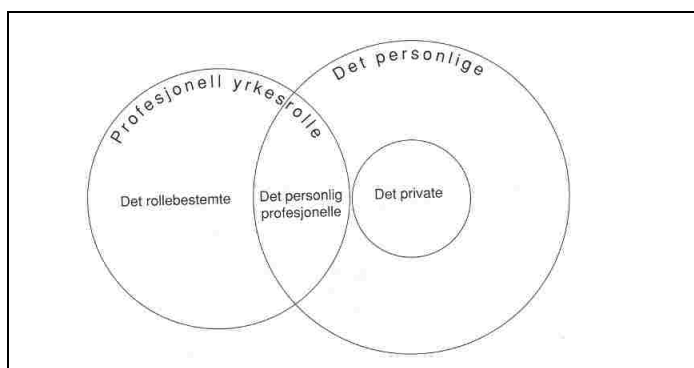
forhold til begrepets innhold. Jeg velger likevel å ta med disse oversiktene, for i tråd med det forfatteren selv skriver; å vise at personlig kompetanse ikke lar seg dele opp i konkrete og uavhengige deler, fordi det er relasjonelt. Oversiktene er slik ment som en mulig konkretisering over elementer som kan tenkes inngår i den personlige kompetanse i møte med den Andre.

Over har jeg vist at den personlige kompetansen betraktes som en sentral del, i vår samlede profesjonelle kompetanse. I praktisk yrkesutøvelse er disse ulike kompetansedelene vevd inn i hverandre og vil være mer eller mindre fremtredende i de ulike sammenhenger vi opptrer. Personlig kompetanse er blitt knyttet til yrkesutøveren som person og jeg vil nå se på forholdet mellom det profesjonelle og det personlige.

Forholdet mellom det profesjonelle og det personlige

Callewaert (2003) stiller spørsmålet om ikke profesjon og personlighet er to sider av samme sak. Han beskriver sitt forsøk på å omtale dette temaet som å røre i en gryte med ord, meninger, teorier og metoder. Dette bildet illustrerer det uklare forholdet mellom det personlige og det profesjonelle. Laursen (2003) angir to forhold som årsak til at det er vanskelig å svare på om "det personlige" i profesjonell utøvelse er det samme som personlighet. For det første ligger det en uenighet i hva som faktisk legges i betegnelsen personlighet, og deretter at det ikke har lyktes å påvise en tydelig sammenheng mellom personlighet og profesjonell dyktighet.

Røkenes og Hansen (2002) bruker begrepet *personlig profesjonalitet* om den personlige måten å fylle yrkesrollen på - å være seg selv og sette sin egen farge på yrkesutøvelsen. Dette krever at man våger å være seg selv også som fagperson. De illustrerer personlig profesjonalitet i følgende figur:



Figur 3 Personlig profesjonalitet (Røkenes og Hanssen 2002:216)

Det personlig profesjonelle blir her del av den profesjonelle yrkesrollen som ikke er rollebestemt og den del av det personlige som faller utenfor det private. I dette "overlappende rommet" vil det være den enkeltes egen utforming av sin hjelperrolle som regjerer. Ifølge Røkenes og Hansen (op. cit.) handler

relasjonskompetanse i stor grad om dette. De påpeker at grensene mellom det personlige og det private er situasjonsavhengig og kan også være forskjellige fra relasjon til relasjon. Det skilles mellom det personlige "Jeg - Du "-møtet og den objektiverende "Jeg - Det "-relasjonen man bør søke å unngå. Å finne disse grensene i det enkelte tilfelle vil derfor, Ifølge denne forståelsen, være en sentral del av grunnlaget for en god relasjon mellom hjelperen og den Andre. Å ikke bare være *fagperson*, men å være *fagperson* innebærer, ifølge deres tenkning, å anerkjenne og bruke sine egne ressurser og livserfaringer. Man må da ha et reflektert forhold til betydningen av sin egen forforståelse, personlighet og kulturelle bakgrunn (op. cit.). Å forholde seg til seg selv blir slik en vesentlig del i det å forholde seg til andre. Å være profesjonell på vår personlige måte vil da være vår utøvelse av faget i møtet med den Andre. Begrepet *fagpersonlig* er benyttet til den profesjonelle hjelperrollen for å peke på sammenhengen mellom de vesentlige kvaliteter i hjelperrollen. Ved å sette sammen fag og person sees disse to som gjensidige deler i en kontinuerlig utviklingsprosess hvor det personlige og det fellesfaglige veves sammen til en helhet (Leenderts 1995).

Forståelsen av personlig kompetanse i sosialt arbeid fremhever at sosialarbeideren i stor grad er sitt eget arbeidsverktøy (Bastøe og Dahl 1994). I denne forståelsen vil personlig kompetanse være tett sammenvevd med vår faglige kompetanse i yrkesutøvelsen. Å være sitt eget arbeidsverktøy vil omfatte et fokus på forholdet mellom yrkesutøveren som person og som tjenesteyter. I dag hevdes det at skillet mellom det private og det profesjonelle er i strid med selve grunnlaget i sosialt arbeid (Uggerhøj 1996). Bevegelsen bort fra det Habberstad (2002) kaller nøytralitetens tvangstrøye og kasus- og objektforståelsen av den Andre gir ny aktualitet til forståelsen av relasjoner i sosialt arbeid. Shulman (2003) hevder at skillet mellom det profesjonelle og det personlige er en falsk dikotomi og ser det personlige og det profesjonelle som en integrert helhet. Han hevder sågar at det er nettopp når man greier å integrere sitt

private i den profesjonelle rollen at vi er på vårt beste som yrkesutøvere. Shulman understreker at man alltid vil bære med seg en del av seg selv i den profesjonelle væremåte, og ikke kommer utenom å være seg selv som profesjonell. På denne måten vil man stadig lære mer om seg selv og hvordan man kan bruke seg selv i bestrebelsen etter å bli en bedre hjelper i relasjon til den Andre. Høilund (2000) fremhever nettopp dette at den første oppgaven man har som sosialarbeider er å finne seg selv, og se betydningen av sin egen rolle. Slik vil det i denne undersøkelsen være av interesse å få tak i disse hjelpernes forståelse av seg selv som hjelper.

Uggerhøj (1996) lanserer begrepet *profesjonelle personligheter* hvor han fokuserer på menneskeliggjøringen av sosialt arbeid. Han fremhever at for å yte godt arbeid trenger man både å føre profesjonalismen overens med det personlige engasjement og omvendt. Fra å være personlig engasjert til gjennom utdanning å bli profesjonell for så igjen gjennom livslang læring bli profesjonelle personligheter. Forståelsen av hjelperen som fagperson synes nettopp som symbiose av både fag og person, og ikke et spørsmål om enten eller. Det er kun i vekselvirkningen mellom disse og de relasjoner og kontekster man virker i, at den gode praksis kan oppstå.

Den gode relasjon - finnes den og hva innebærer den?

Relasjonsarbeid betegnes som en av hjørnesteinene i sosialt arbeid (Bastøe og Dahl 1994) og sees som både mål og middel i sosialt arbeid (Levin 2004). For å forstå personlig kompetanse i et slikt perspektiv, vil en avklaring av hva som legges i begrepet relasjon være nødvendig. Pearlman (1969) beskriver en relasjon som en tilknytning mellom to personer, over kortere eller lengre tid, basert på visse felles interesser. Relasjonen dannes i det øyeblikket det oppstår en eller annen "følelsesstrøm" mellom sosialarbeideren og klienten. Denne kan være gjensidig, eller fra den ene hvor denne mottas og svares av den andre. Gjennom denne strøm av følelser og erfaringer skaper denne samhandlingen en følelse av samhold eller motvilje som knytter disse personene sammen.

Levin (2004:83) understreker at sosialarbeideren jobber både "*med og gjennom relasjoner*". Slik blir relasjonen både et tolknings- og handlingsredskap. Hun understreker også at det ikke er snakk om en, men to relasjoner mellom to personer, og at dette ofte synes å glemmes i omtalen om den gode relasjonen, hvor denne opplevelsen er ensidig forstått (op. cit.). Her forstås relasjon som det som er mellom partene. Ut fra Levins forståelse av relasjon som innbefatter begge relasjonene mellom hjelperen og den Andre med vekt på den delte opplevelse. Den delte opplevelsen vil slik være den overlappende del av fagpersonens og den Andres totale opplevelsesfelt. Det blir slik ikke min og din relasjon, men heller *vår* relasjon til hverandre på tross av at denne opplevelsen er uløselig forbundet med den enkeltes subjektive opplevelse, og som følgelig bare vil være begrenset tilgjengelig. Slik vil synet på den Andre være avgjørende for hvordan vi faktisk oppfatter, forholder oss og handler i relasjon til hverandre (Levin 2004). Den større konteksten og de ulike miljøene man er en del av vil her ikke vektlegges særskilt, men trekkes inn gjennom det vi bringer med oss inn i møtet med hverandre.

I sin undersøkelse av samarbeid og kommunikasjon mellom danske familier i barnevernet og deres rådgivere, fant Uggerhøi (1995) at familiene vektla relasjonen til den profesjonelle som sentral i tillegg til innflytelse i problemløsningsprosessen. Familiene la vekt på rådgivernes evne til å vise menneskelighet, ærlighet og engasjement. Engasjement ble her beskrevet av familiene som det å være opptatt av og "leve med" familien samtidig som man lyttet aktivt og opptrådte vennlig uten å bli en personlig venn. Menneskelighet knyttet de til åpenhet og romslighet, å kunne snakke om "alt", ha tid til hygge og spørsmål, vise egne følelser, være forståelig og kunne gi en flik av seg selv. Ærlighet innbefattet å være tydelig i etatens forventninger og vurderinger av familiene og deres problemer, samt å ta stilling og vise egne holdninger som rådgiver. Uggerhøi sammenfattet i sin undersøkelse at familiene vektla *den menneskelige behandler*, og således også en menneskeverdig behandling.

Etablering av god kontakt vil være sentralt uavhengig av teoretisk retning eller fagtradisjon. God kontakt vil være en forutsetning for en positiv utvikling i relasjonen. Uten å oppnå og ivareta god kontakt, vil man som fagperson ikke komme i posisjon til å utøve sin virkelige gjerning og bringe sine faglige kunnskaper inn i forholdet til den Andre, slik at man sammen kan oppnå mestring og vekst. Shulman (2003) beskriver praksisferdigheter som den metode sosialarbeideren benytter i utvikling av en positiv relasjon til klienten. Hva disse praksisferdighetene består av hos hjelperne i disse relasjonene håper jeg å få et innblikk i.

Vil anerkjennelsen av den Andre sette fagpersonen i en "uvant" posisjon?

Rehabiliteringsmeldingen representerer ifølge Aune (2002) et annerledes syn på fagpersonens rolle. Fagpersonens primære oppgave blir å gi den Andre tilstrekkelig støtte og hjelp i sin egen innsats for å oppnå det som er viktig for vedkommende. Man blir som hjelper underlagt den Andres krav, og opplevelse av sine behov heller enn å definere hva man som hjelper finner best for vedkommende. Den Andre blir i dette perspektivet hovedaktøren og premissleverandøren for sitt eget liv og sjefen i sin egen rehabiliteringsprosess. Hjelperen vil måtte gi fra seg kontroll, og i større grad stille seg til disposisjon ovenfor den Andre og hans/hennes situasjonsdefinisjon.

Empowerment-tenkningen² har fungert som en strek motstrøm mot den etablerte tenkningen om rehabilitering og den umyndiggjøring og undertrykking de mener denne representerer (Askheim 2003). Fremveksten kan sees på som en reaksjon til den paternalistiske velferdsstaten og velfredstiltakenes standardiseringstendenser, byråkratisering og vansker med å utvikle tilbud som er tilpasset den enkeltes behov (op. cit.). Maktoverføring til den funksjonshemmede selv står sentralt, og at man selv kontrollerer sitt eget liv og de tjenestene man mottar. Definisjonen av problemene og behovene blir dermed flyttet fra hjelperen til brukeren av tjenestene. Rollen som fagperson blir gjennom denne tenkningen endret fra å selv i stor grad legge premissene for eget arbeid til å avgi denne kontrollen til brukerne av tjenestene.

² På norsk brukes ofte myndiggjøring. Begrepet er lansert som en tydeliggjøring og presisering av brukermedvirkningsbegrepet hvor man ønsker å understreke at tjenestemottakerne ikke bare skal medvirke i avgjørelser i sitt eget liv, men at de faktisk har retten til å bestemme selv.

Om møtet med den Andre, etikk og filosofi

Begrepet *den Andre* er her benyttet som en betegnelse på den part man forholder seg til som hjelper, i dette tilfelle foreldre til barn med funksjonshemming. Begrepet "den Andre" synes å fremheve en gjensidighet og verdighet som ivaretar dagens hjelperideal fundamentert i tenkningen knyttet til myndiggjøring, som skissert over, og som kan fjerne noe av den usymmetrien som brukerbegrepet innbefatter. "Den Andre" får kun betydning gjennom en selv som noen man forholder seg til, og den andre blir på denne måten fremhevet som likeverdig sin motpart her; hjelperen. Begge parter får på denne måten kun betydning i kraft av hverandre. Betegnelsen "den Andre" er universell i forståelsen av å være betegnelsen på det menneske vi står i en relasjon til og kan slik fjerne noen av de assosiasjonene knyttet til underlegenhet som brukerbegrepet har hengende ved seg. Slik vil også hjelperen³ kunne sees på som den Andre.

Som hjelpere vil vi stadig møte nye og interessante medmennesker. Man vil som profesjonell hjelper stadig bli utfordret gjennom møtet med den Andre. Slik vil vi være i kontinuerlig utvikling både i forhold til oss selv, og i vårt forhold til andre. Siden man som hjelper i stor grad er sitt eget arbeidsredskap vil det derfor være viktig å prøve å forstå mellommenneskelige relasjoner og hvordan vi innvirker på hverandre.

Forholdet mellom profesjon og etikk blir slik sentralt i vår yrkesutøvelse (Lundstøl 2002, Eide m.fl. 2003, Sandell 2002). Betydningen av selvforståelse og refleksjon over nærhet og samarbeid i møte med den Andre står her sentralt.

³ Betegnelsen *hjelper* vil fremdeles opprettholde denne usymmetrien i forhold til at den Andre slik vil være den som mottar, og *hjelperen* være den som gir. I mangel av bedre betegnelser vil jeg likevel foreløpig benytte meg av den, men vil avslutningsvis komme tilbake til dette.

Filosofene Martin Buber (1878-1965) og Emmanuel Levinas (1905-1995), begge omtalt som relasjonsetikere og delvis også dialogfilosofer, danner fundamentet for denne tenkningen.

Det er gjennom møtet med andre vi møter oss selv. Siden enhver er unik kan vi ikke bare forholde oss til dem vi møter på en fastlagt eller planlagt måte. Møte mellom mennesker skjer her og nå. Nettopp møtet med den Andre står sentralt hos Martin Buber, og han hevder sågar at; *"Alt virkelig liv er møte"* (1967:13). Møtet som kilde til utvikling danner grunnlag for studiens tilnærming til forholdet mellom hjelperen og den Andre. Samtalen blir det sentrale element med språket som formidler av denne relasjonen. Dialogfilosofien ser dialogen som midtpunktet i det menneskelige univers, midt mellom du og jeg, utenfor vanlig tids- og rom forståelse i betydningen av en gjensidig tilstedeværelse.

Dialogen blir slik en helhetlig, direkte og gjensidig relasjon. Dialogen kan slik oppstå spontant, eller være fremskaffet av spesielle kulturelle fenomener. Ifølge Sidorkin (1999) blir dialogen slik en spesiell hendelse i vanlige menneskers liv. Han ser slik dialogen i et ontologisk perspektiv og fortolker dialogen hos Buber og Bakhtin som grunnleggende forskjellig fra det vi oppfatter som samtale. Samtalen sees som et mangfold av isolerte monologer hvor hver og en beveger seg mot enighet. Dialogen i en ontologisk forståelse forholder seg til all mening som delt, og alle ord som delvis andres. Det skapes slik ingen mening utenom den dialogiske relasjonen. Ut fra dette ser Sidorkin den ikke-ontologiske forståelsen av dialogen som dialogen som en kommunikasjonsform og et middel mot et annet mål.

Ifølge Buber finner eksistensielle prosesser, som utvikling av vår virkelighet, sted i møtet med den Andre. I boken: "Jeg og du" ([1923]1967) beskrives to ulike måter å forholde seg til verden på. Man forholder seg til den Andre enten

som et *Du* eller *Det* alt etter hvilken verden man befinner seg i. Gjennom å se verden på en "jeg – det" måte baserer man virkelighetsoppfatningen på konkrete erfaringer og man søker å beskrive, analysere og definere det man opplever. Verden blir på denne måten som ens private eiendom, og er noe man tilegner seg og ikke deltar i. Denne "Jeg–Det"- verden eksisterer bare i en persons erfaring. Mennesket tilbringer største delen av livet i "Jeg–Det" - forbindelsen, som er en nødvendig del for forståelse av verden. Denne må ikke bare sees på som negativ, men det blir problematisk når den tar overhånd, og hvor man slik kan miste seg selv og en grunnleggende dimensjon i livet (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid og Aasland 2003).

Bubers ambivalens uttrykkes ifølge Karlsen (2002:189): *"I hans erkjennelse av at det verken er mulig eller ønskelig å forbli i et Jeg - Du forhold. Den umiddelbare forvandlingen til et Jeg - Det forhold kan være det vitale element for å på nytt komme i et "Jeg - Du" forhold"*. Karlsen forstår den egentlige hermeneutiske sirkel mellom intuisjon og refleksjon hos Buber, ikke mellom "Jeg og du" og "Jeg og Det", men mellom den vekslingen som skjer mellom enhetene *Jeg -Du* og *Jeg-Det* (ibid.)

I "Jeg - Du" -forholdet vil verden være ut fra det som er mellom partene. Alle intensjonale relasjoner vil være der, og den kan bare opptre gjennom en dialog hvor man forholder seg til den Andre som en uavhengig eksisterende. Man vil på denne måten møtes av noe annerledes enn og uavhengig av seg selv hvor man gjensidig søker bekreftelse på og bekrefter den Andres frihet og annerledeshet (op. cit.).

Møtet med den Andre finner sted i "Jeg - du" -verden, og er dermed utenfor jegets muligheter for kontroll og analyse. Siden ethvert møte er unikt vil det kreves åpenhet og ansvarlighet for hva som bringes inn i situasjonen, og på hva

en møter i øyeblikket. På denne måten vil det mellommenneskelige liv bli moralens kilde (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid og Aasland 2003).

Etikk og moral aktiveres gjennom denne tenkningen til å bli grunnmur for vårt møte med andre mennesker uansett hvem det er. Våre handlinger i møte med den Andre kan ikke standardiseres, fordi ethvert møte mellom mennesker både krever og gir noe som vi ikke tidligere har opplevd. Dette illustreres hos Buber på følgende måte;

"...i likhet med et nyfødt barn vil enhver situasjon bære nytt ansikt som aldri har vært før, og som aldri vil komme tilbake. Situasjonen krever av deg en reaksjon som ikke kan forberedes på forhånd. Den krever intet av det som har vært. Den krever nærvær, ansvarlighet; den krever deg! ". Buber (1978:114 gjengitt i Eide m.fl. 2003:46).

Ifølge denne tenkningen vil vår personlige handlingskompetanse være avgjørende for hvordan man møter den Andre. Likeledes vil det være en forutsetning at vi søker å befinne oss i "Jeg - Du" -verden og anerkjenner den Andre som et unikt, fritt og uavhengig menneske som stiller krav til sine omgivelser.

Levinas bygger på "Jeg og du"-forholdet hos Buber, og ser nettopp dette forholdet som et grunnleggende etisk forhold. Og siden det nettopp er dette forholdet som gjør oss til mennesker, kaller Levinas sin filosofi for fundamentaletikken. Fundamentaletikken må ikke sees som en egen eller annerledes etikk, men som en filosofi hvor man bygger på en grunnleggende "for -forutsetning" for å være menneske, og at denne springer ut fra subjektets møte med den Andre og er grunnleggende etisk (Eide m.fl. 2003).

Både Buber og Levinas bygger på subjektivitetens relasjonelle bestemthet på forholdet til den Andre: *"Hos Buber er der tale om en ontologisk givet væren ved den anden, mens Levinas bestemmer subjektiviteten etisk som en væren for*

den anden" (Søltoft 2000:46). Levinas, ser i motsetning til Buber, på forholdet mellom jeg og du som asymmetrisk der den Andre inntar førsteplassen. Gjennom den andres ansikt appelleres vi til å ta moralsk ansvar nettopp gjennom at vi selv er blitt møtt som en annen, en ulik og unik. Det blir på denne måten en ubalanse i møtet, og vi vil ha behov for å opprette en likevekt ved å selv møte den Andre som en fri og uavhengig eksisterende forskjellig fra en selv og moralen vil slik inntre. Moralens eksisterer derfor verken hos du eller jeg, men i møtet mellom disse. Den andres nærvær blir grunnleggende for moralen, og gjør meg til et moralsk vesen. Refleksjonen kommer først etter møtet, en hendelse her og nå. Dette er Levinas grunnlag for å kalle etikken en førstefilosofi (Eide m fl. 2003). Samspillet får her en sentral rolle i vår forståelse av oss selv, og styrende for vårt syn på verden, og derigjennom våre valg og handlinger.

Kjell Madsen poengterer i sin kronikk, "Emmanuel Levinas: Avsporing i etikken" i Aftenposten 19.02.1997, nettopp det poeng at det er uhyre vanskelig å la den Andre beholde sin annerledeshet i vitenskapelig arbeid: de andre innhentes stadig av, og blir satt på plass av våre begrep og forestillinger. På denne måten reduseres den annerledes og unike Andre til *Det samme*, og går slik fra å være Du til Det.

Utfordringen blir derfor å la forskjellen fremtre på sin egen måte, å la den Andre få være slik den er. En slik tenkning kan ha konsekvenser, ikke minst i forhold til metodevalg, og ved tolkning av data. Mitt eget arbeid i forhold til denne studien kan lett komme i et "Jeg–Det"-forhold ved at jeg kan komme til å prøve å forstå den Andre gjennom å benytte mine fagbegreper og klassifisere den Andre inn i min forståelsesverden. Informantene vil da reduseres fra å være unike og annerledes til å være en av dem. I møtet med den Andre gjennom intervjuene i datainnsamlingen vil jeg derfor etterstrebe et "Du – Jeg "-forhold med vekt på deres synspunkter og tanker omkring den gode relasjon, samt

forsøke å skille tydelig på hva som er deres uttalelser, og hva som er mine tolkninger av disse.

Forskningsmetode

Jeg vil her gjennomgå, med utgangspunkt i min problemstilling, veien fra tema og utvalg til anvendelse av ulike metodiske innfallsvinkler for å belyse denne. I tillegg vil jeg forsøke å knytte disse til den filosofiske forståelsesrammen jeg har valgt. Jeg vil særlig ta for meg utfordringene jeg har møtt og valgene jeg har tatt, både i forhold til fremgangsmåte, analyse og fremstilling, i mitt forsøk på belyse problemstillingen:

Hvordan beskriver og opplever foreldre til barn med funksjonshemming relasjonen til sin gode hjelper, og hvordan står deres opplevelse i forhold til helperens forståelse av sin personlige kompetanse i relasjonen til foreldrene?

Spørsmålsstillingen er sentrert rundt hvordan foreldre til barn med funksjonshemming og deres hjelpere beskriver, opplever og reflekterer om temaet: den gode relasjon og helperens arbeid overfor familien. I teorikapitlet har jeg definert den filosofiske plattformen for forståelsen av møtet med den Andre basert på dialogfilosofen Martin Buber og hans tanker rundt møtet med den Andre som et møte mellom Jeg og Du. En sosialkonstruktivistisk forståelse av hvordan kunnskap er konstruert og avhengig av den kultur vi lever i danner basis for veien videre, men angir den ikke. Kvale (1997a) fremhever at filosofi omhandler betingelsene for viten om den menneskelige situasjon, men at den ikke angir noen metoder.

Utvalg av informanter

Foreldre til barn med funksjonshemming ble valgt på grunnlag av min interesse for å få belyst foreldreperspektivet som fundament for relasjonen til hjelperne sett i forhold til at de er premissleverandører for at den hjelpen som gis oppfattes som god. Jeg ønsket ”erfarne” foreldre, ikke nødvendigvis i antall år, men rike på erfaringer og refleksjoner i relasjonen til sitt funksjonshemmede barns hjelper.

Vernepleiere⁴ er valg med utgangspunkt i at de samarbeider nært med brukerne på et bredt spekter av arenaer og områder. Vernepleieres arbeid er ofte knyttet til mennesker med ulike typer funksjonshemminger og deres omgivelser.

Utvalget ble foretatt etter følgende kriterier:

- Foreldrene er fornøyde med hjelpen de mottar overfor barnet/opplever selv å ha et godt forhold til denne vernepleieren
- Barnet har bistand fra en vernepleier i sitt dagligliv/har jevnlig kontakt med vernepleieren
- Kontakten mellom foreldrene og hjelperen må ha hatt en varighet på minst ett år

Hovedkriteriet var at foreldrene er fornøyd med vernepleieren. Det er nettopp et poeng at det bare er de selv som kan avgjøre dette. I tillegg til hovedkriteriet er det satt to tilleggskriterier knyttet til forholdets varighet og omfang. Dette for at informantene skal ha en etablert relasjon til vernepleieren og motsatt. Barn var i denne sammenheng definert til å være personer under 16 år.

⁴ Vernepleiere er en treårig helse- og sosialfaglig høgscoleutdannet yrkesgruppe. De har kompetanse i å yte tjenester som habilitering/rehabilitering, pleie og omsorg, herunder praktisk bistand, veiledning og sosial støtte (Rammeplan for vernepleierutdanningen 1999:26). Målgruppen er mennesker med ulike funksjonsvansker som har nytte av slik habiliteringskompetanse for å kunne mestre hverdagslivet og for å oppnå en best mulig livskvalitet (op. cit.). Vernepleiere innehar både en helsefaglig og sosialfaglig forankring, noe som skiller denne utdanningen fra andre helse- og sosialfaglige utdanninger. Vernepleiere er autorisert helsepersonell, og har i tillegg til helsefaglige emner basis i samfunnsvitenskapelige og juridiske emner, psykologiske og pedagogiske emner og miljøarbeid som hovedemner i utdanningen. (Om vernepleieren som autorisert helsepersonell 2002:9). Vernepleieres arbeid er primært innrettet mot den enkelte bruker og dennes omgivelser.

Etter at prosjektbeskrivelsen var godkjent av Pedagogisk institutt og meldt til Personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (vedlegg 2) henvendte jeg meg til en foreldreforening for foreldre med funksjonshemmede barn i landsdelen. De kunne dessverre ikke være behjelpelig, men oppfordret meg til å ta kontakt med hjelpeapparatet. Da kontaktet jeg en barnehabiliteringstjeneste for bistand til å komme i kontakt med aktuelle informanter. De formidlet henvendelser (vedlegg 4) etter de gitte utvalgskriteriene. Intensjonen var at foreldrene skal bestemme hvilke hjelpere som oppfyller deres krav i ”den gode relasjon”. Dette ble særlig understreket i henvendelsesbrevet fra barnehabiliteringen at dette var en uforpliktende forespørsel og at det var frivillig å delta. Min henvendelse ble tatt opp i staben og de som hadde aktuelle navn på foreldre som hadde uttrykt tilfredshet, gav disse til en kontaktperson som stod for håndteringen av personopplysningene.

Veien for meg har også, slik det beskrives for kvalitativ forskning, blitt til ettersom prosjektet har gått fremover. I møtet med praksis har det vist seg at skisserte tilnærminger ikke har vært gjennomførbare av hensyn til informantgruppen.

Tilgangen til informanter har vært begrenset. Først ble det sendt ut seks henvendelser til aktuelle informanter, herav mottok jeg raskt to positive svar. Til de øvrige ble det sendt ny henvendelse uten resultat. Jeg utvidet da undersøkelsens nedslagsfelt geografisk etter konferering med Norsk Datafaglig sekretariat på telefon. De opplyste at det ikke krevde endringsmelding. Deretter ble det sendt ut ytterligere tre henvendelser. Det ble totalt sendt ut ni henvendelser til foreldre med funksjonshemmede barn, hvor altså to foreldre par ville delta i undersøkelsen.

Jeg har dessverre ikke lyktes i å få barn med funksjonshemming til å direkte bidra med sine oppfatninger om hjelperelasjonen. Dette er både knyttet til deres grad av funksjonshemming og til etiske hensyn i forhold til beskyttelse av barnet og unngåelse av unødige belastninger.

Har ikke disse foreldrene nok å ta seg til likevel?

Tematikken rundt profesjonelle hjelpere og den gode relasjon kunne like gjerne vært belyst gjennom andre informantgrupper enn de valgte, noe som også flere har gjort før meg (Hornemann 1996, Uggerhøi 1995, Hansen 2004). Også foreldre til barn med funksjonshemming har i mange undersøkelser, oftest tilknyttet deres opplevelse av utfordringene i møte med hjelpeapparatet, fått uttale seg om sitt forhold til sine hjelpere (Tøssebro 2002). Disse studiene har enten sett på opplevelsen av å motta hjelp eller vært studier av vært av antatt gode hjelpere. Kombinasjonen i form av at foreldrenes og deres hjelpere uttaler seg om sin felles relasjon har ikke vært belyst i samme utstrekning. Det er nettopp denne kombinasjonen og muligheten til å forene begge parter tanker og opplevelser knyttet til deres felles "gode" relasjon som gir dette prosjektet med disse informantene, og ikke andre, livets rett. Det ville i tilfelle vært et annet prosjekt uten denne nære tilknytningen til barnehabilitering som dette prosjektet har. Foreldre til barn med funksjonshemming er valgt for å belyse et foreldreperspektiv. Gjennom å snakke med foreldre til funksjonshemmede barn, og ikke andre brukere, håper jeg verdighetsaspektet i tenkningen rundt den gode relasjon kan belyses gjennom beskrivelsene av barnet.

Hvorfor er det interessant å studere vernepleierens personlige kompetanse?

Som profesjonelle yrkesutøvere vil vernepleiere, i likhet med flere andre yrkesgrupper, være i relasjon til andre mennesker de skal yte en eller annen art av bistand ovenfor. Vernepleiere er en yrkesgruppe som ofte arbeider direkte med brukere i deres dagligliv. Det vil derfor være avgjørende at forholdet mellom dem som hjelper og den Andre fungerer godt for å kunne tilrettelegge for mestring og god livskvalitet. Ofte er vernepleierer knyttet til mennesker som av ulike årsaker har store og sammensatte hjelpebehov. Disse relasjonene er ofte nære fordi vernepleierne følger brukeren tett i alle de gjøremål der sistnevnte trenger assistanse. Relasjonene er også ofte av en langvarig karakter grunnet brukernes hjelpebehov. Vernepleiere er ut fra dette en yrkesgruppe hvor det skulle være muligheter til å finne relasjoner mellom hjelper og bruker som er gode, og at partene kan reflektere over sitt forhold til hverandre. Å få hjelpere med samme bakgrunn gjør at jeg også kan få mulighet til å se hvordan de tenker om sin yrkesutdanning i forhold til det arbeidet de gjør ovenfor barnet og familien.

Etiske betraktninger

Den største betenkeligheten jeg hadde i forhold til å gjennomføre en slik undersøkelse lå i de belastninger jeg eventuelt utsatte mine informanter for. Å studere relasjoner gjennom å intervju begge parter om sitt forhold til hverandre kan, som tidligere nevnt, oppleves som vanskelig for de involverte.

Informantene skal forholde seg til hverandre etterpå, og det kan slik synes å vanskelig å uttale seg kritisk om den andre, også i forhold til grunnlaget de er rekruttert til undersøkelsen på. En slik undersøkelse og intervjuform, hvor det legges opp til at de skal fortelle sin historie knyttet til åpne innledende spørsmål, kan tenkes å berøre personlige sider hos informantene. For foreldrene kan spørsmål knyttet til det å fortelle om sine opplevelser til hjelpeapparatet når, og etter at de fikk sitt funksjonshemmede barn, vekke følelser og tanker som det kan være vanskelig å håndtere og gjenoppleve med meg som fremmed tilstede. Når det gjelder vernepleierne og spørsmål knyttet til personlig kompetanse krever dette nødvendigvis at de må reflektere over hvordan de er og opptrer i sin yrkesutøvelse. Dette kunne tenkes å bli oppfattet som krav om å utlevere seg selv gjennom et intervju på nesten to timer når de skulle prate så mye om seg selv. Det er kanskje "typisk norsk" å oppleve det vanskelig å si noe positivt om seg selv i frykt for å bli oppfattet som selvopptatt og innbilsk?

Ellers har jeg prøvd etter beste evne å være varsom i rekruttering av informantene for å unngå at de skulle føle et press for å delta. Er det noe foreldrene til barn med funksjonshemming har lite av, så er det nettopp tid. Å skulle bruke av deres knappe tid, som de sårt tiltrengt skulle ha brukt på seg selv og hverandre opplevdes derfor som vanskelig. Jeg lot foreldrene få bestemme tid og sted etter eget ønske og det som passet dem best. I tillegg har jeg vært varsom med å etterspørre svar på mine henvendelser overfor aktuelle informanter. Den direkte følgen av dette er at jeg bare har to relasjoner i datagrunnlaget mitt, da

det ikke var flere som meldte seg. Det vil alltid være en avveining i forhold til betydningen av å få informasjon og omkostningene dette gir for informantene. Intervjuer i den beskrevne form ble valgt i denne sammenhengen, på tross av tidligere nevnte, slik at informantene i størst mulig grad kunne gi informasjonen på egne premisser og få formidlet nyanser det ellers ville vært vanskelig å fange gjennom andre datainnsamlingsmetoder. Balansen mellom å få informasjon og dybde i opplysningene uten å virke invaderende i mitt møte med informantene, har derfor vært en utfordring i dette arbeidet.

Et annet utfordrende moment var vern om informantene både i forhold til å behandle dem på en respektfull måte, og å ivareta deres anonymitet, både gjennom forskningsprosessen og fremstillingen av datamaterialet. Opplysningene er selvfølgelig anonymisert, men siden studien involverer et lite antall informanter vil informantene lett kunne gjenkjenne hverandre. I en studie av relasjoner er dette nesten ikke til å unngå. Helt fra rekrutteringen av informanter har det derfor vært understreket at studien utelukkende vil se på det som er positivt, og ikke inneha en vinkling basert på problemer og utfordringer som ville vært belastende for deltakerne. Slik som de forskningsetiske retningslinjene (1999) beskriver vern av personer, vil det å behandle informantene respektfullt både under arbeidet med, og i fremstillingen av forskningsresultatene være avgjørende. I retningslinjene pkt 7. behandles kravet om å unngå skade og smerte. Her nevnes følgende:

"Å få motiver og handlemåter vurdert og beskrevet av utenforstående kan i seg selv virke støtende" (op. cit.).

Å gi god og tilstrekkelig informasjon til deltakerne slik at de ved å gi fritt og informert samtykke forstår konsekvensene for sin egen deltakelse blir sentralt. Hele denne studien baserer seg på informantenes vilje til å beskrive sine tanker

og handlemåter knyttet til det å ha en god relasjon til/som en hjelper. All deltakelse i forskning vil innebære en form for bearbeiding av de data man innhenter. Likeså tolkes informasjonen deltakerne gir. Jeg må derfor sette min tillit til at de opplysningene som gis er ut i fra det deltakerne selv synes de vil dele med meg, og at de ikke har følt et press om å utlevere seg selv. Ved å stille åpne spørsmål forsøker jeg å legge tilrette for at informantene selv setter grensene hvilken informasjon de ønsker å gi. Hvordan denne informasjonen skal fremstilles må drøftes med informantene under prosjektets fremskridelse.

Etter endt intervju avtalte jeg at de skulle kontaktes for gjennomlesning slik at de kunne gi tilbakemelding på om jeg har oppfattet dem riktig, og om de gjenkjenner de fortolkningene som er foretatt. Dette vil være en såkalt "membercheck" som en del av prosjektets kvalitetssikring. Lincoln og Guba (1985:314) ser bruk av "membercheck" som: *"the most critical technique for establishing credibility"*. I tillegg har jeg også søkt informantenes innspill på om fremstillingsformen ivaretar dem på en tilstrekkelig måte. Dette har jeg gjort gjennom deres gjennomlesning og kommentarer til datapresentasjonsdelen hvor også mine fortolkninger fremkommer.

Studiens design

Jeg intervjuet først foreldrene med basis i en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 6). Kvale (1997) beskriver det halvstruktureerte livsverden-intervjuet som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. Deretter gikk jeg til hjelperne og intervjuet dem. Her søkte jeg et mest mulig åpent intervju hvor informanten i størst mulig grad snakker fritt for å kunne fange deres refleksjoner og tanker, men likevel med utgangspunkt i en tematisk intervjuguide (vedlegg 7). Utfordringen var å få frem deres fortelling om egen yrkesutøvelse. Dette for å i større grad få tak i informantens forståelsesramme for egen praksis; den samlede profesjonelle kompetansen.

Hjelperne intervjuet jeg to ganger: Det første fokuserte på deres egen arbeidssituasjon med utgangspunkt i deres relasjon til foreldrene som hadde oppgitt dem som gode hjelpere. Det andre intervjuet var et åpent intervju hvor deres tanker knyttet til seg selv som hjelper vil stå sentralt. Jeg ville da at de skulle reflektere over seg selv som hjelper i forhold den jobben de gjør og sin egen utvikling som yrkesutøver. For å belyse problemstillingen knyttet til hjelpernes selvforståelse av egen personlige kompetanse var bruk av fokusgrupper av hjelperne etter det første individuelle intervjuet opprinnelig skissert som et førstevalg. Når det viste seg at fokusgruppe - intervju ikke lot seg gjennomføre grunnet informantgruppens størrelse ble dette erstattet med et individuelt intervju med tankekart som arbeidsredskap.

Det kvalitative forskningsintervju som en vei til levende kunnskap

Den kvalitative tesen om at vi har tilgang til menneskers bevissthet gjennom språket vil her være en bærende antakelse for å innhente data gjennom kvalitative intervju. I tillegg har ideen om ”bevissthetens intensjonalitet”, hvor våre tanker og oppfatninger har rot i våre virkelige erfaringer (Steward og Mickunas 1990) stått sentralt i valget av metodisk tilnærming.

Kvale (1997) ser det kvalitative intervju som et produksjonssted for kunnskap. Man kan på denne måten ikke se på intervjuet som en metode hvor man innhenter kunnskap fra andre, men som en interaksjon hvor man selv aktivt er med på å forme kunnskapen. Kunnskapen ligger ikke klar til henting, men må produseres, omsettes til ord/språklig uttrykk. Intervjuet blir bokstavelig talt et "inter view", en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse (op. cit.).

Fra et fenomenologisk perspektiv er målet med intervjuet å innhente opplysninger om informantens erfaringer, i lojalitet til informantens egen versjon av sin historie (Malterud 2003). Fenomenologien fokuserer på menneskets bevissthet og erfaring som grunnlag for våre handlinger. Mine erfaringer med fenomenene vil derfor påvirke min opplevelse av empirien. Merlau-Ponty (1962) fremhever at det jeg vet om verden, vet jeg ut fra min egen synsvinkel, og hele vitenskapen er på denne måten bygd opp rundt den erfarte verden. Siden konteksten stadig er i endring vil jeg underveis i prosessens forsøke å tilpasse meg informantene slik at jeg kan få tak i hvor de er og hvilket virkelighetssyn de har ut i fra sitt ståsted.

Bruk av tankekart som redskap i intervjuet

Første steg på veien var valget av kvalitative intervjuer som metode for å belyse problemstillingen. Man står fremdeles overfor en rekke valg i forhold til å tilpasse intervjuet slik at det bidrar til å belyse problemstillingen på en best mulig måte. Det er som Wiederberg (2002:66) sier;

*"Metoder är med andra ord inget som är givet a priori, något som er färdig.....
De är snarare infallsvinklar som måste bearbetas för att passa vår fråga".*

Denne erkjennelsen ble enda tydeligere for meg når jeg skulle tilbake for å intervjuer hjelperne for andre gang, og hvor jeg ønsket at de skulle reflektere videre over egen praksis og seg selv som hjelper. Samtidig ville jeg at de skulle få reflektere videre i forhold til hvorfor og hvordan de tenker og handler som de gjør, samt deres egen utvikling som hjelper sett i forhold til de tankene og erfaringene de har knyttet til dette i dag. Fra egen erfaring er det slik at assosiasjonen ofte kommer mens jeg snakker, og det kan derfor bli mange løse tråder. I resonnementets løp er det tråder som forlates, noen kommer man tilbake til, mens noen igjen blir borte. I mine forberedelser til det andre intervjuet med vernepleierne ble et spørsmål stadig mer aktuelt: Hvordan kunne jeg best mulig tilrettelegge slik at informantene hadde et godt utgangspunkt for å reflektere over tema, som kanskje bevisstgjøres og for første gang formuleres i selve intervjusituasjonen? Samtidig var jeg opptatt at dette måtte være mest mulig åpent og at jeg dermed ikke skulle stille for mange spørsmål slik at intervjusituasjonene ville bli oppstykket. Å la dem få muligheten til å føre et slikt resonnement krever både tid og rom i form av åpne rammer. I min leting etter denne balansen mellom behovet for en form for struktur og åpenhet ville jeg samtidig gi informantene mulighet til selv å definere sitt utgangspunkt. Da ble tanken om å prøve tankekart som et redskap i intervjuet født.

Ideen til å prøve tankekart fikk jeg da jeg leste "Mellom makt og hjelp" (Skau 2003). Hun illustrerer "soloppgaven" i sitt vedlegg: pedagogisk arbeidshefte. Jeg assosierte umiddelbart til tankekartene jeg hadde brukt i min egen studietid.

Hensikten med "soloppgaven" settes opp i følgende punkter (Skau 2003:160):

- Å gi den enkelte anledning til å knytte et bestemt begrep eller tema til sine kognitive og emosjonelle forkunnskaper og sin egen erfaringsbakgrunn
- Å stimulere tanker i forhold til et gitt begrep eller tema
- Å gi anledning til at den enkelte kan bli oppmerksom på sitt forhold til et begrep, tema eller fenomen
- Å levendegjøre begreper, gi dem mening for den enkelte og forankre teoretiske kunnskaper i erfaringer

Wiederberg (1994:38) antyder at tankekart kan brukes som metode hvis man ønsker å få tak i hva intervjupersonene assosierer med et bestemt tema. Hun tenker at teknikken er svært egnet til å få forhold opp på bordet som hun selv skriver det (ibid.). Hittil har det ikke lyktes meg i å finne noen som har brukt tankekart slik i kvalitativ forskning. Det nærmeste jeg er kommet er Hansen (2004) som i sitt hovedfagsarbeid benytter det hun kaller "tuning in-kart"-metoden. En videreutvikling av en metode fra Levin (2004) basert på Shulmans (2003) arbeider knyttet til forberedende og begynnende ferdigheter i veiledning. Mitt forsøk på å bruke tankekart må derfor betraktes som et forsøk basert på mitt behov for å balansere mellom struktur og åpenhet i intervjuene med hjelperne.

Hva er et tankekart? Tankekart har vært knyttet til studieteknikk og blitt brukt som hukommelsesredskap og notatteknikk. Buzan som er opphavsmannen bak tankekartet og i 1974 lanserte han begrepet og tenkningen i boken: "Use your head". Ideen bak tenkekartet er å organisere kunnskap ut fra hvordan hjernen

organiserer og lagrer informasjon. Slik vil man arbeide med, og ikke mot hjernens måte å fungere på (Wiederberg 1994).

Gjennom bruk av tankekart håpet jeg å fylle flere intensjoner. Jeg ønsket i tråd med den fenomenologiske tradisjon at informantenes egen beskrivelser og forståelse av sin egen situasjon skal fremkomme så autentisk som mulig.

Hovedtanken var at jeg gjennom informantens arbeid med tankekartet vil kunne oppnå at de i større grad gjør sin egen analyse. Jeg ønsket på denne måten at de får mulighet til fritt å assosiere, og gradvis som kartet vokser frem vil de selv stimulerte til et videre resonnement omkring helhet, deler og sammenhenger.

Gjennom at midten av tankekartet står åpen og temaet: "*meg selv som hjelper*" rundt (vedlegg 9-10), ville jeg oppsummerende kunne gå tilbake til sentrum og spørre om hva de mente kjernen var. Gjennom tankekartet kunne informantene få en visuell støtte som stimulerte til nytenkning. Dette kan være en viktig støtte til refleksjon rundt et tema som jeg tror vi sjelden beskjeftiger oss med i diskusjon med andre, men som i større grad er basert på egen erkjennelse.

Informantene vil slik kunne bevisstgjøre seg selv i det de setter ord på tanker, og gjennom tenkningen få frem kunnskaper som kan synes å være iboende i den forstand at de er der, men at det tidligere i liten grad er satt ord på. Hvis et tankekart kan støtte en kreativ tenkning og i tillegg gi et engasjement rundt tematikken er dette selvsagt bare positivt. Kartet kan slik virke som en katalysator og en tydeliggjøring av informantens tanker i den forstand at de setter opp de elementene som de mener innvirker på hvorfor de tenker og handler slik de gjør i sin yrkesutøvelse. Min oppgave ble å få utdypet forbindelseslinjene mellom momentene de trakk frem.

Arbeidet med et slikt tankekart vil være en konstruksjon rundt nøkkelordet. I denne forbindelse hadde jeg også en del utfordringer å ta hensyn til. Det som står i midten vil derfor være sentralt for det som kommer frem. En ulempe ville

være nettopp det at informanten blir for fokusert på å "løse" oppgaven. Samtidig som en visualisering kan virke som en støtte i intervjuet som egentlig er et refleksjonsarbeid for informanten. En reell fare ved bruk av tankekart kan være at det blir vår konstruksjon, men i tolkningen vil det jo likevel være jeg som tolker. Slik vil dette kunne ha en "membercheck"-funksjon også siden de kan se på kartet og selv vurdere om de synes det representerer det de virkelig vektlegger som hjelper. De har dermed muligheten til å korrigere, utvide og presisere etter eget ønske både før, under, og etter samtalen vår med utgangspunkt i tankekartet.

Mine erfaringer med bruk av tankekart

Tankekartet ble brukt ved at jeg kort forklarte hva et tankekart er, og hvordan dette kunne være et arbeidsredskap hvor de kunne assosiere rundt temaet "meg selv som hjelper". Deretter gikk jeg ut fra rommet mens de tegnet sitt kart. Etter ca. ti minutter gikk jeg inn og spurte om de anså seg ferdige eller trengte mer tid. Etter deres individuelle arbeid tok jeg en kopi av kartet før de begynte å forklare og utgreie sammenhenger og presiseringer av momentene de hadde trukket inn. Jeg fulgte opp med spørsmål knyttet til kartet når de stoppet opp. Til sist hadde vi en samtale om hva disse momentene sammen kunne representere.

I etterkant tok vi en diskusjon på hvordan bruk av tankekart hadde vært i forhold til det første intervjuet vi hadde, hvor mine preformulerte spørsmål i større grad var utgangspunktet for samtalen. Denne metoden er, som Skau (2003:161) også sier,

"i lojalitet til at kunnskap ikke er noe som tilegnes, men som utvikles".

Deres reaksjoner var positive i forhold til at det var de som styrte samtalen, og at de dermed opplevde at det de presenterte i større grad var deres eget, selv om de flere ganger kom tilbake til det vi hadde snakket om i første intervju. Ellers var deres erfaringer med tidligere bruk av tankekart ulik noe som også gjenspeiles i kartene. Likevel bidro tankekartet til at de fikk de disse momentene de anså som viktige for seg i sin yrkesutøvelse, inn i et forhold til hverandre gjennom en visuell fremstilling. Tankekartet ble et verktøy for å "holde orden" og orientere seg i samtalen om det informanten selv tenker på som viktig. Slik ble det *de faktisk sa* grunnlaget for det videre analysearbeidet.

På grunn av at samtalene omkring tankekartet var knyttet til det faktiske tankekartet og forbindelseslinjene i dette, ble det tatt opp video av selve

tankekartet i tillegg til lydbåndet. Jeg sendte endringsmelding til datatilsynet om dette (vedlegg 3), og det ble gitt samtykke i endringen. Slik hadde jeg under transkriberingen av intervjuene en sikring mot at vi omtalte, og pekte på kartet uten å benevne hva vi refererte til. I praksis fungerte lydbåndet bra, og video ble unntaksvis brukt for å sjekke at referansepunktet var korrekt ved transkriberingen.

Fortolkning og egen rolle i forskningsprosessen

I forhold til profesjonelt arbeid med andre mennesker, vil man være sitt eget arbeidsredskap. Kvale (1997:91) påpeker det samme i forhold til intervju hvor man som intervjuer vil være selve forskningsinstrumentet. En sosialkonstruktivistisk referanseramme anerkjenner forskerens innvirkning i alle ledd i forskningsprosessen. Veien gjennom forskningsprosessen blir derfor ikke sporløs, og det vil i denne sammenhengen være avgjørende å kjenne sine egne spor for ikke å overdøve kunnskapen fra andres erfaringer som man gikk ut for å samle inn (Malterud 2003). En høy bevissthet og tydelighet på min egen forforståelse, og hvordan dette innvirker på hva jeg spør om, hvordan jeg møter informantene og hvordan jeg forvalter denne informasjonen, vil derfor være viktig. Jeg har derfor forsøkt å være tydelig både overfor meg selv underveis i prosessen, i fremstillingen ovenfor andre, og i forhold til det skrevne sluttprodukt. Malterud (2003) presiserer at det ikke er et spørsmål om hvorvidt forskeren påvirker forskningsprosessen, men hvordan. Ut fra at den kvalitative forskningstradisjon støtter man seg til teorier fra postmodernismen og sosialkonstruksjonisme, og forskeren ansees som:

" en aktiv deltaker i en kunnskapsutvikling som aldri kan bli fullstendig"

(Malterud 2003:73). Hun poengterer videre at det heller handler om å reise nye spørsmål, enn å finne universelle sannheter.

Malterud (2003) presiserer at det vil ikke være tilstrekkelig å bekjenne seg til den hermeneutiske metode fordi den ikke sier noe om hvordan vi bruker fremgangsmåten i det konkrete prosjekt. Siden jeg i prosjektet søker å få frem informantenes røst, vil det være naturlig å søke en beskrivende holdning. Gadamer (2003) fremhever at bevissthet på sin egen forutinntatthet er

avgjørende for at teksten skal kunne komme tilsyne i sin annerledeshet. Det vil derfor være viktig for meg å reflektere underveis over min egen innvirkning ved å stadig vende tilbake til spørsmålet:

"Er disse kategoriene fremkommet fra materialet eller er de er avspeilinger av min egen forforståelse eller den teoretiske referanserammen?" (Malterud 2003:89).

I en sosialkonstruktivistisk forståelse vil idealet om forskerens nøytralitet falle sammen, og idealet vil da være å la informantens egen røst og historie fremkomme tydeligst mulig under den erkjennelse av at;

forskningsarbeidet vil være en rekonstruksjon av deres rekonstruksjoner av sin virkelighetsom i en endeløs speilhall av forvrengte speilbilder

(Gudmundsdottir 1997b:8). Det er derfor opp til leseren å vurdere studiens relevans og troverdighet. Åpenhet omkring det faktum at det er mer mellom himmel og jord enn man kan forklare gjør at jeg må forholde meg til verden slik den opptrer for meg i øyeblikket, og ikke la meg paralysere av det faktum at jeg ikke kan isolere meg fra det fenomen jeg skal studere og verden jeg er en del av.

Forholdet mellom nærhet og distanse som metodisk utfordring

Balansegangen mellom nærhet og distanse er en av de grunnleggende metodiske utfordringene innen samfunnsforskningen (Skau 1993). I spørsmålet som gjelder nærhet og distanse, vil det ifølge Skau aldri dreie seg om et "enten-eller". Det handler om å søke balanse gjennom forskningsstrategiske valg hvor målet er å utvikle nøytraliserende tiltak mot ubalanse, enten i den ene eller andre retningen. For egen del, i dette prosjektet, vil nok nærheten i form av egne erfaringer fra forskningsfeltet, og det å forske på egen yrkesgruppe, være en hovedutfordring.

Å selv tilhøre samme gruppe som de man skal benytte som informanter er ikke nødvendigvis udelte positivt. Gjennom å intervju vernepleiere, og selv tilhøre denne yrkesgruppen vil jeg befinne meg i en situasjon med mange fallgruver. Sosial og kulturell tilknytning gir både muligheter og begrensninger (Olsen 1998). Å snakke med en vernepleier kan lett føre til et tillitsforhold ved at jeg lettere forstår deres fagbegreper og tenkesett. Samtidig vil deres kjennskap til min bakgrunn kunne føre til at de blir opptatt av å gi "riktig svar" heller enn sin egen mening. Det avgjørende i denne sammenhengen vil være en høy bevissthet i forhold til hvordan spørsmålene stilles, slik at informantenes stemme kommer tydelig frem, og ikke blir en gjenklang av et ledende spørsmål. Selv om det vil være en intensjon bak spørsmålene som stilles, det er jo en grunn til at jeg spør, er bevisstheten omkring å unngå bekreftelse av egne meninger avgjørende for materialets pålitelighet (Olsen 1998).

En av fordelene ved selv å ha erfaring fra feltet vil nok ligge i oppstarten av prosjektet ved at jeg har muligheten til å reise problemstillinger på bakgrunn av det som oppleves som relevant i det praktiske arbeid. Å være oppmerksom på min egen tilknytning til feltet vil således være avgjørende både i datainnsamlingen, og deretter i tolkningen av materialet. Ifølge Martinsen

(1993) krever en kritisk analyse distanse til det som blir belyst. Ivaretagelse av forskerperspektivet, gjennom å unngå overidentifikasjon og holde fokus på mangfoldet, var her sentralt. Objektivitet blir her knyttet til kontekstforståelse og forankring for den informasjonen jeg mottok og det at jeg nettopp gjennom min nærhet til feltet kan sette deres uttalelser inn i en større kontekst.

En annen utfordring i forhold til nærhet, var situasjonen som oppstod da det viste seg at jeg kjente til noen av informantene fra min tidligere yrkesutøvelse og profesjonsutdanning. Dette var en risiko jeg på forhånd visste var tilstede, men som jeg gjennom mine utvalgsstrategier ikke hadde kontroll over.

Nærheten til informantene var likevel ikke stor, verken i forhold til tid eller hyppighet i kontakt, slik at utfordringene ikke opplevdes som uoverkommelige i forhold til pålitelighet av de opplysningene de gav. Jeg tenkte over hvordan jeg skulle forholde meg til dette før intervjuene, og understreket før intervjuene at det var deres tanker og meninger i forhold til deres egen yrkesutøvelse i relasjon til foreldrene som var fokus. Samt at det ikke finnes noe rett eller galt svar.

Underveis spurte jeg en gang til i de tilfellene jeg opplevde at de uttrykte en underforståthet på grunn av min bakgrunn som vernepleier og kjennskap til praksisfeltet. Problemstillingen rundt dette med nærhet til det jeg forsket på var dermed tosidig. Det var ikke bare snakk om min nærhet til praksisfeltet, men også praksisfeltets nærhet til meg. Det faktum at de visste jeg var knyttet til en utdanningsinstitusjon kan ha virket til at vernepleierne ønsket å fremstå som "korrekte" i forhold til utdanningspolitiske-, profesjonsrettede- og nasjonale føringer innenfor fagfeltet. Samtidig utviklet dette seg også til å være en fordel fordi informantene så at de gjennom sin deltakelse i prosjektet hadde muligheten til å få frem sine meninger og erfaringer som praktikere i fagfeltet. De ville gjerne fortelle hvordan "virkeligheten" var. Denne nærheten var også gjeldene i intervjuene av foreldrene. Da ikke i forhold til kjennskap til meg, men at det var

noen som lyttet til deres historie, erfaringer og meninger. De hadde tydelige meninger, og gav uttrykk for at de stilte opp fordi de mente at de hadde erfaringer det var viktig å formidle både til andre foreldre og fagfolk. De visste jeg hadde arbeidet med barn med funksjonshemming og deres familier. Dette inviterte til et tillitsforhold hvor de, uten å ha møtt meg tidligere, åpent fortalte sin historie. Foreldrene så det som viktig å få fortelle barnets historie både for å skape større forståelse for barnet og dets behov, men også for å få en forståelse for de utfordringene de som familie står overfor i sitt dagligliv. Eller som Tøssebro og Lundeby (2002:23) skriver:

"hvordan virkeligheten ser ut der dagens politiske idealer treffer bakken".

I tillegg til utfordringer knyttet til min nærhet til informantene og deres nærhet til meg kan også nærheten informantene seg i mellom være viktig å være oppmerksom på. Informantene står jo i parvis relasjon til hverandre og begge parter har lojalitet overfor den andre. Selv om de ikke presenteres for hverandres uttalelser vil det kunne oppstå situasjoner der de beskriver situasjonene slik de tror den andre oppfatter den, eller slik de tror det skal være, heller enn slik de selv ser det. De skal jo fortsatt stå i en relasjon til hverandre etter deltakelsen i prosjektet, og kan frykte at sine uttalelser kan virke skadelig på forholdet dem i mellom. For å unngå dette blir informasjonen til deltakerne knyttet til konsekvensene av deltakelse og materialets anvendelse sentralt. Videre vil det på samme måte som over kunne virke inn at informantene er rekruttert på bakgrunn av at deres relasjon er betegnet som god av dem selv, og at det dermed kan oppleves vanskelig å komme med uttalelser som kan svekke dette inntrykket.

Metodisk kontekst

Ifølge Malterud (2003) bygger kvalitative metoder på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk). Videre viser hun til at målet i en kvalitativ tilnærming er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv innen deres naturlige sammenheng. Hemmeligheten i all hjelpekunst, sier Kierkegaard (1962 [1848]) består i å finne den Andre der hvor han er, og begynne der. Hva som oppleves som god hjelp vil da være individuelt, ikke bare fra person til person, men også fra situasjon til situasjon, og fra dag til dag.

Hvordan finner man så ut hvor den Andre er? Siden ingen er like er det vanskelig å si noe generelt om dette. Man kan likevel tenke at man kjenner andre gjennom å kjenne seg selv, og videre at det er i møtet med andre at man lærer å kjenne seg selv. Å være en god hjelper vil etter dette være knyttet til ens erfaringer med å hjelpe andre. Man kan da tenke seg at det ikke bare er erfaringene, men like mye hvordan hjelperen nyttegjør seg disse, som er avgjørende for den Andres opplevelse av forholdet til sin hjelper. Gjennom intervjuene vil jeg forsøke å få tak i hvordan hjelperne og den Andre beskriver sin opplevelse av forholdet til hverandre og det meningsinnhold de legger i dette.

Innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjon erkjennes at virkeligheten ser ulik ut for alle mennesker, og at vi vil ha forskjellige forestillinger avhengig av hvilket ståsted, erfaringer og kunnskaper vi har. Den enkelte er aktivt med på å forme det vi opplever som vår subjektive forståelse ut i fra vår egen forståelsesramme. Denne forståelsesrammen vil være grunnlaget i studien og møte med informantene. Sannheten i denne sammenhengen vil da være relasjonell, og personlig kompetanse vil være uløselig knyttet til sin bærer – men

kan deles med andre. Denne kunnskapen er altså en form for viten som er subjektiv, unik og erfaringsbasert og som blir bevisstgjort gjennom refleksjon (Skau 1998). Kunnskap ut fra denne forståelsen vil være konstruert og kontekstavhengig. Slik vil kunnskap alltid være i endring og noe vi skaper i samhandling med andre mennesker (Gergen 1997).

Tronvoll (2004) argumenterer for at et alternativt kunnskapssyn forankret i en praktisk kunnskapstradisjon er i fremvekst. Denne kunnskapen kan ikke fanges ved anvendelse av den tradisjonelle vestlig positivistiske kunnskapsforståelsen. Denne kunnskapsformen egner seg dårlig i studier av situasjoner hvor yrkesutøvere møter og forholder seg til andre mennesker hvor man ønsker å fange deres praktiske kunnskap (Schön 2001). Til dette trenger man en kunnskapsform egnet for å få tak i deres refleksjoner i praksis og slik kunnskaper-i-handling. Narrativer og grundige beskrivelser av den enkeltes praksis kan bidra til å sette i gang refleksjoner hos den som leser disse, og slik være en innfallsport. Det er disse beskrivelsene Tronvoll ønsker å sette fokus på som formidling av en type praksiskunnskap som synes å være vanskelig tilgjengelig, om ikke umulig å nå, gjennom en positivistisk kunnskapsforståelse. Slik kan denne studien fungere som en slik beretning fra praksis som kan bidra til en naturalistisk generalisering (Stake 1995) hvor leseren kan få noen tanker rundt, og ideer tilknyttet egen praksis. Leseren må selv avgjøre om dette kan generaliseres til egen situasjon. Slik som jeg også opplevde en av informantene poengterte det: Man må ut og se seg om andre steder for å finne ut hvordan man selv har det, hva man gjør bra, og hva man kan gjøre annerledes (fritt gjengitt).

Kvalitet - tydelighet og redelighet

Vitenskapelige studier skal være noe mer enn synsing rundt en bestemt tematikk. Det stilles krav til arbeidets kvalitet for at det skal kunne betegnes som vitenskapelig ved å være en planmessig innsats for å vinne ny kunnskap (Ulleberg 2002). En vurdering av kvaliteten i et forskningsarbeid kan sees i forhold til hvilken forskningsmetode som benyttes og hvilken hensikt denne forskningen søker å ha. Først da vil man kunne si noe om hvorvidt disse intensjonene oppfylles, og vurdere hvordan dette er utført. Hvilke intensjoner har så kvalitativ forskning? Jeg har i forbindelse med begrunnelsen for valg av metode beskrevet noen kjennetegn for kvalitativ metode. Creswell definerer kvalitativ forskning på følgende måte:

"Qualitative research is an inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants and conducts a study in a natural setting". (Creswell 1998:15).

Wolcott's formulering: "Perhaps qualitative studies do not have endings, only questions"(1994, her etter Creswell 1998:20), oppsummer noe av det jeg opplever som kjernen i kvalitative studier. Nettopp det at det i fenomenets natur ved studier av mellommenneskelige forhold ikke ligger noen entydige og klare sammenhenger, men at det heller er snakk om å belyse problemstillingen på et bredt grunnlag gjennom studier av det gitte fenomen. I denne sammenheng blir oppmerksomhet rundt selve forskningsprosessen og forskerens innvirkning sentral når man skal belyse studiens kvalitet.

Malterud (2003:19) bygger nettopp på det utgangspunkt at vitenskapelighet ikke er knyttet sammen med noen forskningsmetode. Det er måten å forvalte innhenting og håndtering av kunnskapen på som bestemmer hvorvidt den holder vitenskapelig mål (ibid.). Hun knytter grunnlagsbetingelsene for

vitenskapelig kunnskap til følgende tre punkter: relevans, validitet og refleksivitet, og ser det som naivt å tro at disse kriteriene kan oppfylles fullstendig i et forskningsprosjekt. Derfor er ikke målet å eliminere problemene, men å synliggjøre dem og forhold seg aktivt til betydningen av dem (op. cit.). Dette vil igjen kreve at de valg som gjøres i forskningsprosjektet fra begynnelse til slutt må tydeliggjøres slik at det kan være mulig for leserne selv å gjøre seg opp en formening om arbeidet og dets betydning. Kritisk subjektivitet vil slik være avgjørende for studiens troverdighet. Å forene det beskrivende og gjenkjennende med en redelighet gjennom åpenhet i forskningsprosessen har vært det jeg har etterstrebet i dette arbeidet. Arbeidet med prosjektet har bestått av en kontinuerlig vurdering av hva som syntes hensiktsmessig når prosjektskissen skulle realiseres i møte med praksisfeltet.

Kategoriernes tilblivelse

Jeg ble etter å ha transkribert intervjuene overveldet av informasjonsmengden og begynte raskt å se meg om etter et redskap å støtte meg til i denne prosessen. Systematisk tekstkondensering inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse, som beskrevet hos Malterud (2003), har vært retningsgivende for meg i den innledende delen av analysearbeidet.

Først prøvde jeg å få orden på disse transkripsjonene, som ble ganske lange etter intervjuer på 1.5 - 2.5 timer, gjennom å forsøke å systematisere datamaterialet i matriser. Dette for å kunne få en oversikt over materialet. Slik kunne jeg nyansere og undergruppere materialet. For foreldrene tok jeg utgangspunkt i den tematiske intervjuguiden, deretter knyttet jeg hjelperne til de samme områdene hos sine respektive familier. Her søkte jeg å skaffe meg en oversikt over hva de var opptatte av; hvordan de opplevde barnets situasjon og relasjonen til hverandre. Deretter gjorde jeg det samme med de første intervjuene med vernepleierne. Dette satte jeg sammen med det andre intervjuet og siden sammen med hverandre. På den måten fikk jeg åtte matrisesett som jeg kunne sette sammen og dele opp på ulike måter. I denne innledende analysen var dette svært nyttig, men etter hvert måtte jeg igjen heve blikket og forsøke å se hva disse delene er representasjoner av, og hva de forteller om informantenes tanker og handlinger i sin relasjon til hverandre. Malterud (2003) kaller denne letingen etter meningsbærende enheter kondensering. Målet med den fenomenologiske analysen er å få kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt (Malterud 2003). Dette er i seg selv en umulighet, for som tidligere nevnt er denne typen kunnskap uløselig knyttet til sin bærer. Likevel vil mine bestrebelser etter å få tak i noe av dette ha denne målsettingen. I denne delen av analysen gikk jeg mye frem og tilbake i matrisene, og laget flere ulike grupperinger, hvor beskrivelsene ble plassert på ulike nivåer i forhold hverandre.

I denne sammenheng kom erkjennelsen av at det i relasjonen mellom barnet, foreldrene og hjelperne var flere parallelle prosesser som var aktive på samme tid.

Slik ble tanken om å strukturere materialet, gjennom å beskrive de ulike prosesser som var virksomme i relasjonene, født. Prosessene har slik ingen klar begynnelse eller slutt, men er virksomme til ulike tider og med ulik styrke. Det er altså situasjonen slik den fremstår for deltakerne der og da som aktiverer disse ulike prosessene, både ubevisst og bevisst, uttalt og uuttalt. Disse prosessene er mellom partene, men kan også rettes innover mot en selv i streben etter forståelsen av den Andre, deres relasjon og den kontekst de befinner seg i. Dette harmoniserte også med den filosofi og det teorigrunnlag jeg hadde valgt. I tillegg til det kunnskapssyn jeg hadde trukket frem fant jeg ut at beskrivelser gjennom disse ulike prosessene kunne være en måte å fremstille datamaterialet på. Dette ville være i samsvar med det informantene selv fremhevet, nemlig at dette er en tett sammenvevd materie hvor det ene innlemmer det andre. Slik er det en iboende motstand i materialet mot å la seg dekontekstualisere hvor både utsagnene og menneskene ikke kan forstås uavhengig av den kontekst de står i.

Mitt forsøk på å trekke ut noen elementer som fremstår som gjennomgående hos mine informanter, vil derfor presenteres i ulike prosesser organisert gjennom to hovedprosesser; relasjonsbyggende og utviklingsstøttende prosesser hver med to underkategorier. Disse del-prosessene har utgangspunkt i uttalelser fra informantene som jeg har festet meg med og ikke greid å slippe taket på i forhold til at det er noe her som de representerer utover det konkrete forhold de omtaler. Selv om ikke alle informantene er like fremtredende beskrevet i de ulike prosessene, er alle prosessene representert i hver av relasjonene. Dette handler både om egnede sitater, i hvilken situasjon de var i, og hvilke prosesser som var virksomme da jeg traff dem.

Underveis i kategoriseringen, kom jeg som nevnt fremt til at det i disse prosessene var noe der, prosessene var knyttet til hverandre og kunne vanskelig å sees isolert fra hverandre samtidig med at de representere noe eget. Det var da på sin plass å stille spørsmålet: Hva er det egentlig disse informantene er opptatt av? De er opptatt av å møte hverandre der den Andre er; altså selve møtet bestående av meg og deg med dette *i mellom oss* som det sentrale. Slik kom jeg frem til det man i Grounded Theory kaller en kjernekategori (Dalen 2004). I dette tilfellet; *den fellesskapende samtalen*. Jeg kunne da sette de ulike kategoriene i en sammenheng ved hjelp av en modell, formet som en substantiv teori, hvor jeg plasserte kategoriene i forhold til hverandre. Jeg hadde på denne måten gått fra å være deskriptiv til å være analytisk i kategoriseringen. Jeg har slik beveget meg fra et deskriptivt utgangspunkt til en fortolkende tilnærming i mitt møte med datamaterialet. Begrunnelsen for å gjøre dette ligger i mitt ønske om at min håndtering og fremstilling av data, så langt det lar seg gjøre, bør være i lojalitet til det informantene faktisk formidler. Ved å utlede et kjernefokus i materialet kunne jeg etter å ha behandlet de andre kategoriene, igjen vende blikket mot *den fellesskapende samtalen* og se på denne kjernekategorien som en overordnet forståelse knyttet til grunnlagsforståelsene i disse gode relasjonene mellom foreldrene og hjelperne. Denne prosessen mot en overordnet kategori betegnes av Stauss og Corbin (1998) som selektiv koding, og det siste nivået som etterfølger åpen og aksial koding. Mine beskrivende kategorier knyttet til sentrale begreper i datamaterialet, og de matrisene jeg utledet på grunnlag av temaene i intervjuguiden, var slik den åpne kodingen, samt å se disse sammen den aksiale kodingen. Å presentere og tolke data i en slik form ble for meg naturlig i og med at kjernekategorien fikk frem den overordnede forståelsen av relasjonen, og at jeg unngikk en lineær tenkning knyttet til den positive utviklingen de hadde skapt i relasjon til hverandre.

Fremstillingsform

Gjennom postmodernismen har det blitt mer vanlig å åpne opp for nye og ulike former for litterært pregede stilarter i fremstillingen av data. Narrativer er en slik form som stadig blir mer brukt. Narrativet vil på denne måten ikke bli en beskrivelse av virkeligheten, men har sin "sannhet" gjennom at den representerer sentrale poenger i datamaterialet selv om den ikke er autentisk (Coffey og Atkinson 1996).

Mennesker sees som fortellende vesen og narrativ forskning studerer hvordan mennesker opplever verden gjennom sine fortellinger. Narrativet vil således være både fenomenet og metoden (Connelly og Clandinin 1990). Jeg ønsker informantenes egne fortellinger om forholdet slik de selv opplever det fortalt med sine egne ord. Ryen (2002) fremhever også at det sentrale i det kvalitative intervjuet vil være å la respondenten få fortelle sin egen historie på sin egen måte. Med dette utgangspunktet har fant jeg en narrativ spørre –og fremstillingsform naturlig.

Narrativ betyr fortellende (Bokmålsordboka 2004). Valget av en narrativ forskningsform som ledesnor i mitt arbeid er også en følge av at en studie av personlig kompetanse, slik den er definert tidligere i oppgaven, er uløselig knyttet til sin bærer. Hjelpenes kompetanse kan vanskelig studeres på annen måte enn å lytte til deres egne fortellinger om tanker og erfaringer rundt egen yrkesutøvelse. Hjelperne fortalte og reflekterte gjennom samtale omkring egen praksis. Narrativ metode som redskap for studier av praksis, synes egnet til å fange kjernen i praksis da en narrativ tilnærming søker å lære noe av praktikere gjennom deres fortellinger. Praksis opptrer slik primært som en mediert handling og som dermed ikke kan avkles sin kontekst (Gudmundsdottir 1997a).

Et sosialkonstruktivistisk grunnlag for studien er basis for at det er i samtalen mellom den Andre og meg historiene skapes, det er der de fortelles. Narrativ forskning ser på forskningsintervjuet som en samtale hvor mening skapes sammen. Det vil likevel være slik at det bare er en del av virkeligheten informantene har anledning til å beskrive i sine svar grunnet forskningssituasjonens kulturelle kontekst og teoretiske rammeverk. Forskeren og informanten vil i fellesskap sette delene sammen til et meningsfullt hele, i det begge parter setter sitt preg på forskningsprosessen. Det vil likevel alltid være slik at en forskningsrapport bare er et sammensatt bilde av informantens virkelighet og aldri hele historien (Gudmundsdottir 1997b). Ifølge en slik tankegang vil det videre, ifølge Gudmundsdottir, være slik at våre spørsmål ikke bare er hva vi ønsker å vite, men like mye en avspeiling av hva vi vet, og informantens narrativer vil slik avspeile begge deler. Studien har gjennom denne tilnærmingen et epistemologisk kunnskapssyn hvor sammenhengen mellom den som vet og det som vites fremkommer gjennom samtalen mellom forskeren og informanten hvor kunnskapen skapes sammen.

I den innledende delen av datapresentasjonen gir jeg derfor en kort presentasjon av barna, familiene og hjelperne deres. Utover i fremstillingen gir jeg utsnitt fra samtalene med dem og deres tanker om seg selv, den Andre og deres relasjon. I tillegg gjengir jeg korte historier de forteller som kan virke illustrerende i forhold til deres tanker om seg selv og hverandre.

Alle intervjuene ble fortløpende transkribert før jeg tok til med neste intervju. Intervjuene fulgte hverandre i par med foreldrene først deretter barnets og deres hjelper. Hjelperne ble intervjuet to ganger. Fremstillingen og utvalget av sitater⁵

⁵ I enkelte tilfeller er sitatene fortettet, fortettingen er da avmerket på følgende måte: ...(...)... Parentes viser til det som er utelatt.

er gjennomlest av informantene. De har gitt sine kommentarer og samtykke til bruk av disse.

Fra den fellesskapende samtalen utspringer relasjonsbyggende og utviklingsstøttende prosesser. Disse representerer på hver sin måte det som kanskje kan sies å være relasjonenes hva og hvordan. Her blir de relasjonsbyggende prosessene deres kontinuerlige bestrebelser på å finne *hva*; å skape en felles forståelse, og et fellesskap i sin relasjon. De utviklingsstøttende prosessene retter seg mer mot *hvordan* i form av måten(e) de søker å realisere sine mål og tanker knyttet til det de mener er det beste for barnet og dets utvikling. Slik blir disse prosessene dialektiske, hvor de kontinuerlig aktiviserer hverandre. De utviklingsstøttende prosessene deles inn i orienterende - og intervensjonerende prosesser mens de relasjonsbyggende prosessene deles i anerkjennende og avklarende prosesser.

Presentasjon av familiene og hjelperne

Denne informasjonen har jeg hentet gjennom intervju med familiene i deres hjem, etterjulsvinteren 2004, samt påfølgende intervjuer med deres hjelper i perioden frem til sommeren samme år. Familiene og hjelperne har lest og kommentert presentasjonene.

Familien Asp

Jeg ble enig med familien Asp om at litt utpå kvelden ville være det beste tidspunktet for intervjuet. Da jeg kom hjem til dem møtte jeg i tillegg til mor og far også Anders' yngre søster, Andrine. Hun syntes selvsagt det var for spennende med besøk til at hun kunne legge seg uten å ha møtt meg først. Foruten Anders, som hadde tatt kvelden, besto familien i tillegg av en eldre søster.

Familien Asp bor i det de selv kaller en liten bygd, i en liten kommune hvor "alle kjenner alle". Alle vet derfor hvem Anders er.

Anders er ikke som andre unger. De første årene trodde foreldrene at de hadde fått en frisk unge, og Anders utviklet seg normalt, men så begynte det å gå den gale veien, forteller Anne, mor til Anders. Etter hvert fikk familien vite at Anders hadde et syndrom med usikker progresjon. Anne sier at hvis man kort skal fortelle hvem Anders er, så er han en stor 10-åring som de har testet til å fungere mentalt på 1 ½ års alder. Han har mye epileptisk aktivitet som det har vært vanskelig å regulere. På dager med lite epileptisk aktivitet, er han blid som en sol, men når han har mye epilepsi må han ofte sove en del for å ta seg inn igjen. Dette reduserer selvsagt hans muligheter til utvikling, og de store anfallene kan også sette han tilbake utviklingsmessig.

Anders har ikke et funksjonelt verbalt språk, noe som gjør det vanskelig for han å uttrykke det han vil. Det ekspressive språk står ikke i forhold til språkforståelsen, og Andrine sier han har det på tunga. Likevel vet han hva han vil og ikke vil, sier Ane. Hun er sammen med han på skolen. Anders bruker kroppsspråk, blikk og noe lyd for å kommunisere. Han hjelper til litt selv, men må ha hjelp til det aller meste. Han går trappene og spiser selv med gaffel. Anders er en rolig gutt med lun humor og glimt i øyet. Han gjør sjelden noe galt, og den dagen han river ned stålampa hjemme, sier Ane hun skal juble.

Anders er 10 år og går på Aspmyra Skole i Asp kommune. Samtidig med at Anders begynte på skolen, begynte også Ane der. De var skolestartere samme året. Hun er vernepleier og ble ansatt på skolen med spesielt ansvar for å ivareta og tilrettelegge for Anders. Siden da har de to vært sammen hver dag på skolen i fire år. Til å begynne med var det mye de to, men nå har flere barn med behov for spesielt tilrettelagt opplæring base sammen med Anders. Derfor er det nå flere, både voksne og barn, sammen med Anders på skolen. Det var nok bra for oss begge, sier Ane, for vi ble litt som et gammelt ektepar som gikk å småkjeftet litt på hverandre.

Det er bare et par år som skiller Anders og Andrine. De treffes derfor gjerne flere ganger på skolen, og Andrine og Ane kjenner hverandre godt. Både Anders og Andrine har vært på besøk hjemme hos Ane. Mor og far synes også de kjenner Ane godt. De har valgt å kjøre Anders til skolen, selv slik at de får en prat med Ane eller noen av de andre voksne der hver dag. Så Ane og Anne, eller far Arve, prates minst en gang hver dag. Ellers har de kontaktbok, men det blir mest enveis. Hvis det er en beskjed sender de gjerne en tekstmelding til hverandre; for det er jo så praktisk, som Anne sier. Når barna er på skolen arbeider Anne deltid på kontor og Arve arbeider i skoleverket i nabokommunen.

Ellers er Anders hos avlastningsfamilien en helg i måneden og overnatter der en dag i uka. Da henter avlastningsfamilien han på skolen og kjører han dit neste morgen. Fremover ser foreldrene behov for mer avlastning for han begynner å bli stor og tung. De ønsker også en støttekontakt som kunne vært med han på aktiviteter. Familien føler de blir møtt med forståelse når de kommer med sine behov til kommunen, men det er avhengig av at det er de som melder behovene. Dette mener de har mye å gjøre med at de bor på en liten plass, og at gutten er kjent i nærmiljøet.

Ane

Ane er 28 år og har arbeidet som vernepleier i seks år etter at hun var ferdig med utdanningen. De siste fire årene har hun jobbet på Aspmyra skole, med spesielt ansvar for opplæringen til Anders. Før hun kom til Aspmyra, hadde hun arbeidet på en kommunal avlastningsbolig og i et bofellesskap for voksne mennesker med psykisk utviklingshemming. Ellers var hun aktiv innenfor idrett. Både det å arbeide med barn og på en opplæringsarena var en relativt ny utfordring for henne, da hun begynte på skolen som miljøterapeut. Mye av den første tiden gikk med til å bli kjent og finne sin plass i skoleverket. Det var første gangen skolen hadde fått en elev med så store og sammensatte vansker som det Anders hadde. Det var også første gangen de fikk en annen yrkesgruppe inn i skolen. Ane opplevde at det tok lang tid å finne sin rolle og å utforme en god læringsarena for Anders. Det ble til at de snudde på flisa: Isteden for at Anders skulle tilpasse seg skolesystemet og en ordinær klasse, har Ane gradvis bygd opp et læringsmiljø rundt Anders hvor også andre elever har deler av sin undervisning. Dette har Ifølge foreldrene til Anders ført til en helt ny hverdag, ikke bare for Anders, men også for andre elever på småtrinnet i skolen. Ellers er dette en liten skole hvor alle kjenner alle, og Ane har i stor grad fått frihet til gjøre som hun har ønsket, selv om pengene selvfølgelig ikke kommer "rekende på ei fjøl". På mange måter føler jeg at jeg blir Anders' talerør og advokat, forteller Ane:

"Jeg blir ei vaktbikkje som sier ifra".

Min lojalitet ligger først og fremst hos Anders, deretter til foreldrene og til slutt til rektor, og det har jeg sagt klart og tydelig i fra om, fortsetter hun. Ane trives på jobben, og har ingen videre ambisjoner utenom å fortsette å trives og utvikle seg sammen med Anders og de andre på Aspmyra skole. Utover grunnutdanningen har Ane tatt første avdeling spesialpedagogikk.

Familien Høst

Mor til Håkon, Hilde, møtte jeg hjemme hos dem en formiddag. Hun hadde ordnet med en dag hjemme i uka, så hun kan få tatt seg av alt det praktiske, telefonene, brevene og søknadene, som måtte ordnes i forhold til Håkon.

Hilde er ergoterapeut, og faren, Henrik, arbeider som lærer. Nå er det bare Håkon på 16 år som bor hjemme. Han har eldre søsken som har flyttet hjemmefra.

Nå går han siste året på ungdomsskolen, og tar selv lokalbussen til og fra skolen. På skolen har han for det meste hatt aleneundervisning sammen med læreren sin. Neste høst skal Håkon begynne på videregående skole, og det gleder familien seg til, for da kan Håkon i større grad få tilrettelagt et tilbud sammen med flere andre elever.

Håkon har autisme. Derfor har han behov for en fast struktur rundt seg. Han er et typisk hverdagsmenneske og følger sin faste dagsrytme, forteller Hilde. Ferier og spontane påfunn kan lett blir utrygt og slitsomt for Håkon, fordi han ikke greier å skaffe seg oversikt over omgivelsene rundt seg.

Håkon beskrives av mor som en spesiell gutt på alle vis. Han er en gledesspreder, og har et imponerende repertoar av sanger og fortellinger han gjerne gleder andre med. Ellers trives han best på gutterommet hvor han ser på tv og surfer på internett. Han har i det siste laget seg en ny hobby, hvor han har samlet på intervjuer med kjente og ukjente, også rikskjente. Disse har han tatt opp på kassettbånd.

En dag i uka er han på et tilrettelagt fritidstilbud og han er på avlastningsbolig annenhver helg. Foreldrene til Håkon har også tatt initiativ til å starte

planleggingen av en fremtidig bolig, for man vet jo at ting tar lang tid, sier Hilde. Hans hjelpebehov er stort, og han kan bare være uten tilsyn i korte perioder i kjente omgivelser. Han trenger veiledning i mange praktiske gjøremål. Han kan reagere med sinne, hvis ting ikke går som planlagt, noe som oppleves som utfordrende for de rundt han. Håkon har på grunn av sin funksjonshemming vanskelig for å sette seg inn i andres situasjon. Han har lært seg å lese og skrive. I det siste har han blitt god på å arbeide konsentrert med oppgaver over lengre tid. Noen fagfolk kan si han er velfungerende, men da sier jeg at det er fordi vi har stått godt på for han, forteller Hilde.

"Vi er vel litt autister vi også. Vi liker å ha litt forutsigbarhet rundt oss",

sier mor til Håkon. Derfor bruker de mye tid og energi på å planlegge fremover og samarbeide med hjelpeapparatet, for slik at Håkon skal kunne få en best mulig hverdag.

Helene

Helene, som er vernepleier og arbeider i habiliteringstjenesten, traff Håkon og foreldrene hans for ti år siden da Håkon skulle slutte med bleier før han begynte på skolen. Siden da har Helene vært familiens kontaktperson i barnehabiliteringen. Hennes arbeid er mest på systemnivå, så hun arbeider mest med de rundt han, og har ikke så mye kontakt med Håkon selv. Helene mener også at han har hatt en god utvikling, noe hun mener har en klar sammenheng med de tiltakene og oppfølgingen han har hatt. Likevel har det ofte vært to skritt frem og et tilbake. Håkon har vært heldig i valget av sine foreldre, forteller hun videre, for de har stått utrolig på for gutten sin.

Helene er 35 år, og var ferdig med sin vernepleierutdanning for ti år siden. Tidligere hadde hun i en periode jobbet i en spesialbarnehage med barn som hadde funksjonshemming. Etterpå arbeidet hun ett år som vernepleier i en kommune, samtidig som hun tok første avdeling spesialpedagogikk. Siden har hun arbeidet som vernepleier i barnehabiliteringen. Hun har for å oppdatere seg faglig blant annet tatt videreutdanninger innenfor pedagogikk, og brukt ett år i direkte klinisk arbeid i forhold til barn og unge med behov for særlig tilrettelagt opplæring. For Helen er å være faglig oppdatert er en viktig del av det å ha denne jobben, og slik er jeg heldig, fortsetter hun. Gjennom jobben møter hun mange barn og deres familier. Slik får man mange erfaringer man kan ta med seg videre. Helene opplever også at hun gjennom å arbeide i et tverrfaglig team får mulighet til gode faglige diskusjoner, og hun lærer også mye om seg selv som fagperson i samarbeidet med andre.

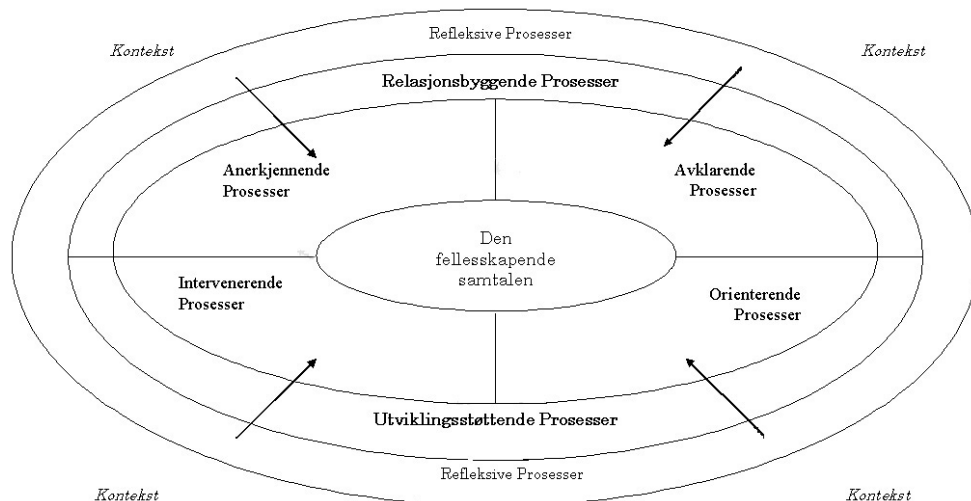
Håkon og foreldrene hans var en av de første familiene jeg arbeidet med, og de har lært meg utrolig mye, forteller Helene. Håkon er en utrolig spennende gutt, og han er jo et hjerte barn, det blir de jo alle, forteller hun. Hennes kontakt med familien Høst har variert litt i perioder, men den har vært størst i

overgangsfasene, for eksempel fra barnehage til skole. Helene kalles inn til ansvarsgruppemøtene, og ellers tar familien kontakt ved behov. Helene har alltid "en åpen dør". Hvis jeg har tid og er i nærheten, kan jeg godt stikke innom henne på kontoret, og hun har alltid tid til en prat, forteller Hilde.

Datapresentasjon

Jeg har valgt å bygge opp datapresentasjonen opp rundt min modell (figur 4), hvor kategoriene settes i forhold til hverandre med utgangspunkt i kjernekategori; *den fellesskapende samtalen*. Jeg vil forsøke å knytte sammen teori, data og drøfting fortløpende under hver kategorioverskrift. Avslutningsvis vil jeg søke en oppsummerende drøfting, hvor jeg hever blikket i forhold til mitt opprinnelige utgangspunkt, og ser på hvordan de beskrevne prosessene kan bidra til å belyse problemstillingen.

Valget med å sette opp sammenhengen mellom kategoriene presentert i modell 4 slik har imidlertid ikke være udelt enkelt. Vurderingene knyttet til en slik fremstilling har balansert mellom den tydelighet en slik modell vil kunne gi, sett i forhold til at helheten i disse relasjonene er mer enn summen av delene. Det er nettopp dette samvirket mellom delene som skaper utviklingen i relasjonene. En slik stilisert fremstilling kan gi et feilaktig bilde av disse prosessene som avgrenset fra hverandre, og at den dynamikk som slike dialektiske prosesser representerer lett kan utebli.



Figur 4 Den fellesskapende samtalen

Beskrivelse av kategorier

Den fellesskapende samtalen

Kjernekategori i datamaterialet omhandler våre tanker og handlinger i møte og relasjon til den Andre. Den fellesskapende samtalen ligger *mellom* hjelperen og den Andre hvor begge parter skaper og handler i sitt fellesskapte virkelighetsbilde. Kommunikasjon og etikk ligger sentralt i dette møtet. Den fellesskapende samtalen er et anliggende både for foreldrene og hjelperen. Å møte hverandre der den Andre er, og skape et felles utgangspunkt i sine felles bestrebelser for barnets beste, blir slik en kjernekategori som igjen aktiviserer både et mellommenneskelig og et handlende aspekt. Disse to aspektene vil beskrives under i henholdsvis relasjonsbyggende og utviklingsstøttende prosesser. Den fellesskapende samtalen får gjennom disse omkringliggende prosessene ulike representasjoner på forskjellige områder og nivåer.

Relasjonsbyggende prosesser

Ikke bare i det første møtet, men ved hvert møte, men også mellom disse, foregår det en kontinuerlig innsats fra begge parter i forhold til å møte hverandre. Denne innsatsen knytter de til sine verdier, hvor respekt, ærlighet, trygghet og tillit står sentralt. Erkjennelse av at det ikke bare er barnet som er i utvikling, men også de selv som voksne, blir i denne felles innsatsen for å finne hverandre en del av grunnlaget for å skape og opprettholde en god relasjon. Disse prosessene er ikke bare rettet utover mot hverandre, men også innover mot ens egen rolle i relasjonen. De søker etter en tydelighet på sine egne oppfatninger, ønsker og intensjoner. Både egen erkjennelse og anerkjennelse av den Andre blir slik sentralt. Gjennom de relasjonsbyggende prosessene går det to parallelle prosesser, de avklarende og de anerkjennende prosessene. Sammen danner disse fundamentet for utvikling av en god relasjon mellom foreldrene og hjelperne.

De anerkjennende prosessene omhandler her å møte den Andre som annerledes, hvor denne forskjellen sees som verdifull og nødvendig for en god relasjon mellom dem. Det er her verdigrunnlaget forvaltes, og omsettes i møte med hverandre.

De avklarende prosessene omhandler å finne hverandre, i den forstand at de deler sitt ståsted med den Andre, samtidig som de formulerer sitt felles ståsted. Deres erkjennelse av at de er en del av sine omgivelser gjør at de kontinuerlig vil være på søken etter den Andres, sitt eget, og ikke minst deres felles ståsted, som grunnlag for den felles vei de skal gå videre.

Utviklingsstøttende prosesser

Parallelt med de relasjonsbyggende prosessene foregår det faglige arbeidet understøttende barnets utvikling. Disse prosessene rettes både innover mot barnet, og utover mot omgivelsene i søken på bidrag som kan hjelpe barnet på veien videre med utgangspunkt i dets behov og ønsker. Disse prosessene deles også i to parallelle prosesser: De orienterende og de intervenserende prosessene. Disse vil i likhet med de andre delprosessene som blir beskrevet her, være parallelle og representert samtidig, men i ulik tyngde og styrke alt etter hvor man er, og hva man arbeider med i habiliteringsprosessen.

De *orienterende prosessene* er, som navnet beskriver, rettet mot hvordan man kan arbeide med og finne løsninger på de utfordringene barnet møter grunnet sin funksjonshemming i hverdagen. Man har her en ressurs- og løsningsorientering. I tillegg retter man også blikket videre utover i forhold til å kunne dra veksler på hvordan andre håndterer lignende utfordringer. Å se hvilke ressurser både andre foreldre, yrkesgrupper og miljøer kan representere blir også en sentral del i dette arbeidet. Likeledes blir det å gå til teori, litteratur og forskning naturlig i dette arbeidet. Å orientere seg selv gjennom en kartlegging med hvor står vi, og hvor går vi, med barnet i sentrum vektlegges. De orienterende prosessene må slik sees i forhold til målene de i fellesskap har definert for sin felles innsats til barnets beste.

De *intervenerende prosessene* er de direkte handlingene og tiltakene relatert til de avklarende og orienterende prosessene. Disse prosessene kan, slik de andre prosessene, sies å være dialektiske og gjensidig utløsende. Selve intervensjonene kan gjøres av andre, men prosessen frem mot disse intervensjonene er fremkommet i fellesskapet mellom foreldrene og hjelperen. Å eventuelt skaffe

seg denne bistanden, kan slik sies å være intervenserende i seg selv, knyttet til all initierende handling for å bedre barnets og familiens situasjon.

Refleksive prosesser

Disse prosessene er gjennomgripende ved at de både inngår i hver enkelt delprosess, og kan sees som en del av tenke- og arbeidsmåten i relasjonene. De refleksive prosessene ligger "utenpå" de andre prosessene. Her finner man både et evaluerende element, hvor de fortløpende og konkrete vurderingene finner sted, og en reflekterende del, hvor det perspektivsettende arbeidet har en sentral plassering. De refleksive prosessene fungerer slik som ordet betegner, et slags "speil" som er gjenskinnet av aktiviteten i prosessene innenfor, og som på denne måten kaster lys tilbake over det som foregår innenfor. Slik speilet bryter lyset, vil man på denne måten bringe frem perspektiver og dimensjoner som ikke har vært like tydelige tidligere.

Den fellesskapende samtalen

Å komme sammen er begynnelsen

Å holde sammen er fremskritt

Å arbeide sammen er suksess.

Henry Ford (etter Vifladt og Hopen 2004:175)

Teoretisk bakgrunn

Teoretisk kan den fellesskapende samtalen knyttes til relasjonsarbeid og dialogfilosofien.

Aamodt (2003) trekker frem nettopp denne foreningen av Jeg og Du, til et vi, gjennom det felles tilstedeværende møte.

"I relasjonsmodellen er det ikke bare hjelperens kunnskaper som har relevans, men også klientens. Sammen er de medskapere og medaktører av den hjelpen som tilbys. Hjelper og klient er to forskjellige mennesker i ulike roller, posisjoner og med ulik makt. Det de skal forenes i, er det de samtaler om. Det vil si "saken" som de er engasjert i. Det innebærer ikke alltid en enighet eller samstemmighet. Men de gis begge rett til å fremsi sine meninger og synspunkter som begge parter må ta hensyn til". (Aamodt 2003:55).

Jeg vil i det følgende rette fokus nettopp mot samtalen mellom hjelperne og foreldrene hvor de skaper en felles forståelse og innsikt, der summen nettopp blir noe mer en den enkeltes bidrag.

Å snakke om det samme med samme språk

God kommunikasjon er en forutsetning for en god relasjon, og sees som grunnlaget for helse- og sosialarbeid (Weihe 1997). Gjennom språket søker vi forståelse, fellesforståelse og samarbeid (Aamodt 1997). Begrepet kommunikasjon kommer av det latinske "communicare", som betyr å gjøre noe felles (Eide og Eide 2004:17). God kommunikasjon er hjelpende, og hva som er god kommunikasjon vil variere fra situasjon til situasjon (ibid.). Nettopp denne forståelsen av kommunikasjon som fellesskapene, vil her fremstå som sentralt.

Profesjonell kommunikasjon forstås som kommunikasjon basert på yrkets verdigrunnlag i utøvelsen av sin hjelperolle (Eide og Eide 2004). Kommunikative ferdigheter er i denne sammenheng sett som et verktøy i relasjonen til den Andre (Brataas 2003). Vifladt og Hopen (2004) omtaler lytting som en pedagogisk arbeidsform ovenfor pasienter, hvor man har fokus rettet mot tilrettelegging for mestring. Å lytte alene vil likevel ikke være tilstrekkelig, bare når man forholder seg aktivt til det budskap man mottar, vil man være virkelig lyttende. De fremhever syv ferdigheter som avgjørende i samspillet når mennesker samtaler. Disse er: Å sjekke forståelsen, å sanse følelser, å unngå egne vurderinger, å tåle stillhet, å gi informasjon, å trekke ut informasjon og gi og motta tilbakemeldinger. Disse momentene kan betraktes som allmenngyldige og er fundamentert i grunnleggende kommunikasjonsteori. Kommunikasjon forstås her som mer enn bare de verbale ytringene. Jeg vil likevel ikke komme nærmere inn på generell kommunikasjonsteori og kommunikasjonsprosesser her.

Samtalen

Nettopp dette fellesskapende, med utgangspunkt i en gjensidig anerkjennelse skal jeg nå se nærmere på. Hva er dette "undefinerbare" mellom foreldrene og hjelperne? Moen (2002) fremhever denne endeløse dialogen hos Bakhtin, som både kan være en indre og ytre dialog, som et felles prosjekt for å skape forståelse:

"Å leve innebærer en endeløs dialog med andre. På denne måten blir Bakhtin opptatt av stemmer som engasjerer hverandre, og som sammen skaper mening og forståelse. Mening og forståelse er ikke noe som kan overføres fra den ene til den andre, tvert imot oppstår dette når stemmer kommer i dialog med hverandre". (Moen 1997:210).

I Bakhtins dialogisme utvikler han sin teori om dialogen som selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse. Han ser kommunikasjon i en vid forståelsesramme, hvor de ulike kommunikasjonsformene opptrer som dialogiske relasjoner mellom selvstendige ytringer og selvstendige subjekter, altså mellom Jeg og Du (Dysthe 2001). En dialog blir slik noe felles, noe mer enn to monologer, eller to stemmer, om man vil. Denne "tredje stemme" får kun verdi i kraft av den Andre, og det er mellom disse dialogene skapes. Bakhtin bygger sin forståelse av kommunikasjon rundt begrepene dialog, ytring og adressat. Disse begrepene fungerer dialektiske, og det er det "rom" som skapes mellom dem, eller "den tredje stemme", som fremmer forståelsen. Bakhtins ytring blir slik noe langt mer enn en enkelt stemme;

"Denne ytringen vil ikke bare være stemmen til den som snakker, den reflekterer også stemmen til den ytringen er rettet mot, stemmen til adressaten. Videre reflekterer stemmen også andre stemmer som er erfart tidligere i livet, i historien og kulturen". (Moen 1997:211:).

Gjennom en slik forståelse av samtalen vil det som skapes i møtet mellom foreldrene og hjelperen stå sentralt.

"För att ett äkta samtal skal komma till stånd måste var och en som deltar däri bidra med sig själv. Det innebär att han måste vara villig att yttra vad helst som faller honom in om det dryftade samtalsämnet. Det betyder att han lämna ifrån sig sin andes bidrag oavkortat och utan uppskov". Buber ([1954] 1995:66).

Men, hva vektlegger teorien som grunnlag substans i den gode samtalen, og hva er det så som gjør kommunikasjon god? Buber vektlegger ærlighet, og å kommunisere uten forbehold og selvsensur, som grunnlaget i en ekte dialog. Ærlighet blir slik en uforbeholdenhet til å bidra med sine tanker, assosiasjoner og refleksjoner uten en videre vurdering av betydningen disse kan ha for egen posisjon. Tilbakeholdenhet i forhold til å gi opplysninger av relevans for samarbeidet og den Andre vil slik kunne sees som uærlighet eller en utelatelsessynd, og lar seg ikke forene med den ekte samtalen.

Elliptiske dialoger

Andersen (1996) ser dialogen som en forening av tre parallelle samtaler hvorav to indre dialoger og en ytre dialog. Dette er parallelt med Bakthins tanker knyttet til den "tredje stemme". Denne "ytre" dialogen fremkommer, ifølge Andersen, bare når man går inn i relasjoner til andre. Samtalen blir slik ikke sirkulær, men ellipseformet. I motsetning til sirkelen har ellipsen to senter, og er det matematiske uttrykket for linjen mellom to senter (op. cit.). Disse sentrene ser jeg som parallelle til Buber og Bakthins Jeg og Du, og samtalen som forbindelseslinjen mellom dem. Nettopp dette ønsker jeg å understreke ved å fremstille den fellesskapende samtalen som ellipseformet (figur 4) hvor å sanse, å handle og å vite inngår som de sentrale elementene ved det å være i en relasjon, og som derfor vil være aktive og dialektiske deler både i den ytre dialogen og de indre dialogene. Disse elementene fanges opp i de relasjonsbyggende og utviklingsstøttende prosessene, og vil bli beskrevet senere. Også refleksjon rundt det man bringer med seg inn i møtet med den Andre knyttes slik inn i denne ellipseformede samtalen. Refleksive prosesser, med refleksjon over egen opptreden overfor den Andre, vil her være en del av grunnlaget for forståelse av "det felles mellomliggende" i relasjonene hos disse foreldrene og hjelperne. Buber beskriver det sanne felleskap på følgende måte:

"Sande fællesskaber opstår ikke ved at folk nærer følelser for hinanden (dog heller ikke uden), men ved disse to: at de alle står i et levende gensidigt forhold til en levende midte, og at de står i et levende gensidigt forhold til hinanden". (Buber, 1923)

Denne levende midte som Buber skildrer vil bli noe mer enn summen av delene. Det vil bli det fellesskapte utover meg og deg. I det Buberske møtet vil begge parter berøres. Å la seg berøre av den Andre i møtet, vil slik være å se møtet nettopp som endringsskapende for begge parter. Slik vil også partene være innforstått med sin forskjellighet i kraft av å være et Jeg og et Du (Aamodt 1997). Den fellesskapende samtalen kan synes å være gjensidig vekstfremmende

gjennom partenes felles innsats. Gadamer gir samtalen en sentral og grunnleggende rolle innenfor den hermeneutiske filosofien. Målet med den ekte samtalen er (ut fra Jordheims fortolkning av Gadammers skrifter):

"å forstå hvilke holdninger og overbevisninger som utgjør den Andres horisont, for på denne måten å berike sin egen, og dermed finne et felles ståsted der disse horisontene -ideelt sett - smelter sammen".

(Gadamer 2003:115) Forståelse av den Andre vil slik inneholde et vesentlig element av selvforståelse.

Illustrasjoner den fellesskapende samtalen.

1. " Så, vernepleier som hjelpeapparat da...er vi inne på dette med at vi kan kommunisere godt... at hjelpeapparatet har evnen til virkelig å høre hva det er foresatte sier, hvilke problemer de har...eh...sette seg inn i det og evne til å også se og vurdere funksjonsnivået til det aktuelle barnet da. Og lage en plan i forhold til det".

(Arve 04.03.2004, s. 18).

2. "...etter hvert som man blir flinkere til å forstå hva det er foreldrene prater om, og man kan ta opp ting de synes er vanskelig. Og når man blir veldig flink så kan man ta opp ting som er vanskelig som man ikke har pratet om...(...).. Og da må man være trygg, og man må ha gjort det noen ganger...man må ha noe erfaring med det. Det er veldig mange som sliter i et parforhold...(...)... Og det er sånne ting man ikke har lyst til å gå inn på, men hvis jeg først tar det opp som et tema så ser jeg....skuldrene blir senket hos familien..(...).. og det er endelig noe man kan prate om....men da er det mye som må være på plass innen den tid".

(Helene 16.04.2004, s. 17).

3. [Kommunikasjon]
"den er god den og den er veldig....altså hun sier akkurat hva hun tenker, tar opp ja. Men den er veldig god og åpen da, og ærlig ja. Den er det".

(Hilde 18.03.2004, s. 25).

4. "Ja...og er det sånn at jeg kanskje tror han Anders holder på å bli forkjølet, så sier jeg det: "Jeg tror det at han holder på å bli forkjølet....så i dag har vi ikke gjort noen ting"...(...)... For det er jo ikke sikkert at han blir forkjølet...(...)... Men, da har jeg i alle fall vurdert det slik da".

(Ane 16.03.2004, s. 41).

5. Arve: "Men, normal sunn fornuft og....dette med trygghet mellom hjelpeapparat og foreldre...åpenhet"

Anne: "Forståelse og..."

Arve: "Det er det det går på, så du kan sammenligne det med et parforhold ellers altså...(...)..."

Anne: "Kjemien må stemme ja...(...)..."

Anne: "Også at den som skal hjelpe deg har fagkompetanse også..."

(Anne og Arve 04.03.2004, s. 17).

6. "Også det med å ha en åpen dialog med foreldrene omkring dette med målsetting og.....også kanskje er det et vanskelig tema i forhold til hvor langt din unge vil nå...(..). å ha en sånn dialog på det....(..)... Også er det noe i forhold til det med ærlighet å bli enige om...det er litt vanskelig å forklare...eh...bli enige om at vi har samme definisjon av ting...(..)...ta for eksempel hvis...la oss si at det er epilepsi da så...et hardt anfall. Vi bruker ikke faguttrykk. Vi sier et lite anfall, et sånn passe anfall og et hardt anfall, sier vi som regel....(..)...At jeg og foreldrene har samme definisjonen på...eller at det ligger det samme i definisjonen da.

(Ane 21.06.2004, s. 5).

7. Anne: "Det var noen som hadde sett dem i bassenget. Som observerte de, eller hadde sett de to i bassenget der... hun sa det var så herlig å se de to....for de passet så godt sammen...."

Anne: "Ja, så det en sånn....og det vises da...så det...ja....han Anders han..."

Arve: "Setter pris på Ane så"

Anne: "Å ja, det vises det.."

Arve: "Ja"

Anne: "Han respekt for henne skulle jeg til å si...og...han...er...veldig....setter veldig pris på henne egentlig".

(Anne og Arve 04.03.2004, s. 27).

8. "Nei, jeg tror det er noe...det ligger noen indre gener hos den hjelperen som må...må stemme overens med oss".

(Hilde 18.03.2004, s. 33).

9. "Vi skal ikke begynne å blande inn kultur og trosretning og alt sånn, men altså de personlige egenskapene og identiteten til den personen som....er i hjelpeapparatet kan du si da...har mye å si for å fungere sammen med foresatte".

(Arve 04.03.2004, s. 18).

10. "Jeg tror vi har et godt samarbeid fordi jeg er den jeg er og de er dem de er".

(Ane 16.03.2004, s. 48).

11. "Jeg kan ikke huske at vi har hatt de store diskusjonene eller uenigheter i forhold i familien, men...(..)... Jeg tror vi er nokså, vi ser ganske likt på hva som...eller det samme...tror jeg".

(Helene 16.04.04, s. 46).

12. [Den første samtalen]

Jeg er vel veldig sånn ydmyk, tror jeg. Jeg er veldig sånn at jeg spør om ungen og.. prøve å innhente informasjon og...prøve å ha sånn mest mulig naturlig forhold til foreldrene, spørre litt om dem og... snakke litt med dem og...bare, ikke noe sånn...prøver å glemme at man er i jobb på en måte, at man ikke er sånn kjempe profesjonell og spør om....diagnose...sykdom, alder....men at man er litt sånn...prøver å være litt sånn på praten bare. Det tror jeg er viktig...(..)...og det at ...å fortsette på det foreldrene sier.

(Ane 21.06.2004, s. 31).

13. *[Oppmerksomhet mot seg selv i kommunikasjon med andre]*

"..de her verdienne(...).man har med seg en del ting i fra barndom, ungdom og etter hvert voksen alder..., og de her...de reflekterer man litte granne rundt. Man tar en utdanning og dette her endrer seg litt".

(Helene 28.06.2004, s. 20).

Drøfting

God kommunikasjon sees som en forutsetning for en god relasjon (1).

Foreldrenes og hjelpernes tanker rundt kommunikasjon blir en gjennomgripende del i forhold til den fellesskapende samtalen. Å ha et felles fokus og felles språk, ser de på som viktig. Å snakke om det samme med samme språk blir her et bærende element (1-2, 6). I tillegg har også kommunikasjonens form, og "terskelen" for å ta kontakt med den Andre, en innvirkning på deres opplevelse av å ha en god dialog med hverandre (1, 3, 6, 11). Jeg vil her ikke vektlegge kommunikasjon i sin alminnelighet, men forsøke å formidle hvordan de tenker rundt sin "gode" dialog. Disse tankene og måtene å forholde seg til hverandre på må sees på som en del av et større relasjonelt "*bilde*" (jfr. figur 4).

Anes og foreldrenes klassifisering av Anders epilepsianfall (6) er et eksempel på hvordan de "konstruerer" sitt eget språk. De bruker bevisst lite faguttrykk. Gjennom et samarbeid, hvor de eksempelvis har vært sammen under et epilepsianfall, har de i felleskap funnet betegnelser som er anvendbare i beskrivelsen av Anders hverdag. De har slik en felles forståelse av hvordan et lite og et stort epilepsianfall for Andres arter seg. Det er på denne måte ikke selve ordene, men hva de legger i dem, som er avgjørende. Ytringene knyttes slik til den konteksten de er en del av (Moen 1997).

Evnen til å være lyttende, og virkelig høre hva det er foreldrene sier, trekker Arve frem i tilknytning til sine forventninger til vernepleieren som en del av hjelpeapparatet (1). Her blir ikke det å bare være lyttende og bekreftende, men også det å se og forholde seg aktivt til det man mottar gjennom sanseapparatet i sum, sentralt for at den Andre skal oppleve hjelperen som lyttende (Vifladd og Hopen 2004). Først når hun vurderer og bringer tilbake sine oppfatninger av det hun oppfatter gjennom handling, vil hun være "virkelig" lyttende. Å være virkelig lyttende kan man også si at Helene er, når hun også lytter etter det som

ikke sies (2). En god lytter for foreldrene hører ikke bare på hva foreldrene forteller, men er også oppmerksom på det de ikke prater om. Helene forteller at å være en slik lytter krever sensitivitet og trygghet hos hjelperen (2).

For Helene er det viktig å være lyttende og åpen for at foreldrene kan komme med sine beretninger og synspunkter i samtalen. Det vil da være viktig, slik som også Ane (12) sier; *å vise ydmykhet og heller være litt avventende i starten*. Ved å prøve å unngå å stille alle "sine" spørsmål lærer hun av foreldrene heller enn å definere dem inn i sin egen forståelsesramme (Vifladt og Hopen 2004). Kaasa (2004) karakteriserer dialogen som en balansert og likeverdig samtaleform. Denne likeverdigheten oppnås gjennom respekt og interesse for den Andre, uavhengig av alt som skiller. Interessen i den Andre uttrykt i en anerkjennende holdning kan slik sees som grunnlaget for den "ekte dialog" hos Buber (1995). En slik balansert dialog vil på denne måten kunne bidra til å gi hverandre ny kunnskap hvor begge parter får, og gir, noe unikt til hverandre. Slik skapes deres felles virkelighet.

En åpen dialog bygger på ærlighet (3-4, 6, 12). Buber (1995) legger ærlighet, og å kommunisere uten forbehold og selvsensur, som grunnlaget i en "ekte dialog". Ane er tydelig på å si det som det er (6). Denne tydeligheten hos hjelperen innebærer også å kunne fremstå tydelig, når man er usikker på sine vurderinger og tolkninger (4). Å fortelle hva hun tror, selv om hun ikke har belegg for at det vil bli slik, faller naturlig for Ane.

Tryggheten i samtalen vil komme som en følge av at de avklarende prosessene har vært, og er virksomme. Dette jeg vil komme tilbake til senere. Trygghet hos begge parter, og ærlighet både overfor hverandre og seg selv, vil medieres gjennom en god kommunikasjon. Tillitsfullhet er Ifølge Buber (1995: 66) "*den äkte samtalets livsluft*". Slik vil hjelperens kommunikative kompetanse være

avgjørende for å kunne skape et fundament som åpner for utvikling av en kommunikasjon med foreldrene som initierer utvikling av en god relasjon.

I kommunikasjonen mellom hjelperne og foreldrene finner jeg at de vektlegger disse elementene, slik utsnitt av samtalene ovenfor viser. Varhet, åpenhet og ærlighet fremkommer som sentralt i deres uttalelser (1-6, 12). Det å være opptatt av denne relasjonen som et gjensidig forhold (10), kommer også frem i disse dialogene. En oppmerksomhet både rettet mot seg selv (13) og den Andre (1-2) i dialogen, synes her å være viktige elementer i deres vurderinger av sin relasjon som god. Det blir slik Andersen (1996) skriver tilknyttet veiledning; å høre på hva den Andre virkelig sier, og ikke hva vi tror han mener.

Nettopp dette "noe" mellom hjelperen og foreldrene er alle informantene inne på i sine beskrivelser av hvorfor disse relasjonene synes å fungere godt for dem. Dette "noe" er imidlertid vanskelig å sette ord på (7-9), men de mener likevel at dette "noe" er mer enn bare en følelse. Denne levende midte som Buber skildrer vil, som informantene er inne på, bli noe mer enn summen av delene. Det vil bli det fellesskapte utover deg og meg. Begge parter vil på denne måten berøre og bli berørt (Aamodt 1997).

Så tilbake til det store hvorfor-spørsmålet: Hvorfor en noen foreldre er mer fornøyde med enkelte hjelpere enn andre? For familien Asp vektlegger de klart det relasjonelle og trekker parallellen til et parforhold (5). Forholdet til hjelperen er likevel ikke lik en hvilken som helst relasjon. Som i andre relasjoner hvor den ene opptrer som en profesjonell med bestemte plikter knyttet til den Andre, vil dennes kompetanse bringes inn i forholdet. Det er med andre ord ikke nok å bare være person, man må også inneha en fagkunnskap og forvalte denne, altså være en fagperson. Dette formidler disse familiene på en tydelig måte (1, 5). De

vektlegger her *fagpersonen* fremfor *fagpersonen*, noe jeg skal komme nærmere tilbake til om litt.

Det er ikke nok at hjelperen skal passe til foreldrene. Med Ane og Anders, som bruker så mye tid sammen på skolen hver dag, er det viktigste for foreldrene at de to går godt overens. Anne forteller en historie hun fikk høre en dag på butikken av en nabo (7) som understøtter hennes opplevelse av at Ane og Anders har et godt forhold. Heller ikke Hilde mener det kunne vært tilfeldig hvem den gode hjelperen for dem kunne være (8). Helene tror også at dette med å se likt på ting, altså et felles syn/virkelighetsoppfatning (Buber 1923) er noe av det som gjør at forholdet til Håkons foreldre godt (8).

Arve mener at de personlige egenskapene hos hjelperen må stemme med familiens, for at de skal kunne ha et godt samarbeid (9). Ane tenker også at grunnlaget for at forholdet fungerer så godt som det gjør mellom dem, har sammenheng med hvordan både hun og foreldrene er (10). Hun sier som en oppsummerende betraktning på tampen av det første intervjuet;

"Jeg tror vi har et godt samarbeid fordi jeg er den jeg er, og de er dem de er"

(Ane 16.03.2004, s. 48). Nettopp denne ektheten, formidlet til hverandre, kan forstås som fundamentet for utviklingen av den gode relasjonen mellom dem (Buber 1995). Anes tilføyelse knyttet til å ikke fremstå som noe annet enn man er, illustrer at de ikke ser en god relasjon til sin hjelper som et spørsmål om det faglige eller det personlige. Det er ikke bare det personlige eller bare det faglige som er avgjørende (5), men summen eller kanskje heller balansen mellom det faglige og det personlige som er det avgjørende (Leenderts 1995). Foreldrenes gode hjelpere kan slik forstås som balansekunstnere mellom det faglige og det

personlige, mellom håpet og realismen, og mellom barnet, familien og det øvrige hjelpeapparatet.

Innledningsvis tok jeg utgangspunkt i Uggerhøi (1995) og betegnelsen profesjonelle personligheter, for å belyse forholdet mellom fag og person. At hjelperne ser disse som uløselig atskilt, og som en integrert helhet er i tråd med det som Helene (13) tenker om sin utvikling som hjelper. I møte med den Andre vil hun ha med seg sine barndomsverdier, erfaringer og kunnskaper (Moen 1997). Hun da må bruke sine analytiske evner til å handle i situasjonen, og omsette disse verdiene, erfaringene og kunnskapene til praktisk handling. Det er selvsagt vanskelig å være uenig med henne om det faglige og personlige som tett sammenvevd. Og kanskje er dette heller ikke viktig. Det kan synes som om det er summen som kan være det avgjørende. Eller sagt med Røkenes og Hansens (2002) ord. Helene og Ane er profesjonelle på en personlig måte i møte med den Andre. Den fellesskapende samtalen mellom Jeg og Du blir mulig på denne måten mulig (Buber 1923). Refleksjon rundt det man bringer med seg er sentralt, for å kunne forstå disse møtene, noe jeg vil komme nærmere tilbake til i de refleksive prosessene.

Relasjonsbyggende prosesser

Om å ta ansvar og treffe oss der vi er.

De relasjonsbyggende prosessene krever som beskrevet i gjennomgangen av kategoriene foran, en kontinuerlig innsats. Å møte den Andre der denne er, vil siden vi alle er i stadig utvikling, innebære et krav om bevisstgjøring både av eget og den Andres ståsted og standpunkt. Innlednings vil jeg kort forsøke å sette tema ved å illustrere foreldrenes utgangspunkt i de relasjonsbyggende prosessene.

Illustrasjoner relasjonsbyggende prosesser

14. Anne: "....i første omgang var det vel det at de skulle gi han en medisin slik at han kunne bli bra til slutt".

Arve: "Du har forskjellige faser der...(.)...som foreldre for at...det første året, det andre året, kanskje tredje året så lever du i håpet om at.."

Anne: "Du tror noen kan hjelpe deg"

Arve: "Du finner en medisin eller det finnes et....kan ta en operasjon eller noe som gjør at dette blir sånn veldig....greit, men så vil du jo få liksom realitetene etter hvert..."

(Anne og Arve 04.03.2004, s. 16).

15. Arve: "Nei da, men mye av dette er jo bare å le av".

Anne: "Ja det er jo det i ettertid, men det er jo gravalvor mens det pågår, ja".

Arve: "Å ja".

Anne: "Man modnes nå selv også da".

Arne: "Det som vi kanskje ble fortvilet over den gangen kan vi le av i ettertida da..."

(Anne og Arve 04.03.2004, s. 22).

16. "Det er en god hjelper som kan det, og som selvfølgelig også har evnen til å sette seg inn i situasjonen her og nå, og være lydhøre ovenfor oss da".

(Hilde 18.03.2004, s. 19).

17. "Altså det som vil karakterisere en god hjelper det er noen som bryr seg litt, ikke sant?"

(Hilde 18.03.2004, s. 34).

18. "Og nå står vi foran en ny overgang, og den tror jeg skal bli veldig fin, for det er personer som er veldig lydhøre. Som er ydmyke nok til å ta imot råd. Det er viktigst".

(Hilde 18.03.2004, s. 14).

Streben etter å møte den Andre der denne er, vil slik bli sentralt i hjelpernes arbeid. Disse uttalelsene (14-18) hvor foreldrene ser tilbake, viser at våre oppfatninger, behov og opplevelser endres. På denne måten må det relasjonsbyggende arbeidet sees som en kontinuerlig prosess. Å bli møtt der man er, knytter foreldrene til hjelperens lydhørhet (16) og evne til å bry seg (17). Opplevelsen av å bli sett, hørt og tatt på alvor knytter de til hjelperens evne til å sette seg inn i deres situasjon (18). Hjelperens ydmykhet, forstått som deres verdsetting av foreldrenes erfaringer, kunnskaper og ikke minst innsats, sees av foreldrene som avgjørende for at de skal oppleve relasjonen til sin hjelper som god (1,18). Hjelperens oppmerksomhet rettet mot foreldrenes verdighetsarbeid overfor sine barn, gir foreldrene anerkjennelse (Olsen 2001).

Med utgangspunkt i den felles innsatsen, for å møte hverandre, vil jeg beskrive de relasjonsbyggende prosessene som igjen kan deles inn i to dialektiske prosesser; de avklarende og de anerkjennende prosessene.

Anerkjennende prosesser

"Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen må først ydmyge seg under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste med den Taalmodigste, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at forstaae hva den Andre forstaaer". Fra Kierkegaard (1859/1978 etter Løvlie Schibbye 2002:263).

Teoretisk bakgrunn

Å la den Andre vise vei.

I de anerkjennende prosessene vier foreldrene og hjelperne sin oppmerksomhet mot hverandre. Møtet mellom dem blir et møte mellom mennesker, hvor den Andre sees som genuin og annerledes. I dette møtet får roller, posisjoner og kunnskaper en underordnet betydning. Respekt blir en sentral dimensjon i relasjonen mellom foreldrene og hjelperen. Disse prosessene omsetter holdninger til handlinger. Informantenes beskrivelser og opplevelser i relasjon til den Andre blir derfor sentrale for å få tak i anerkjennelsens uttrykk.

Informantenes tanker knyttet til anerkjennelse kom tidlig til syne i bearbeidingen av data. Anerkjennelse i deres uttalelser beveget seg langs en akse. På den ene siden bestrebelsene for å møte den Andre der den er, og på den andre siden å forholde seg til den Andre nettopp som annerledes. Begrepene empati og respekt blir på denne måten sentrale i deres tanker om anerkjennelse.

Anerkjennelse og verdighet sees på som fundamentet for en god hjelperelasjon (Aamodt 1997/2002). Betydningen av verdighet og anerkjennelse fremheves som sentralt for den Andre opplevelse av å virkelig bli møtt av sine hjelpere (Lundstøl 2002, Olsen 2001, og Pontoppidan 2001). Men først, hva er egentlig anerkjennelse? Begrepet anerkjennelse har to opprinnelsesord. "An" som har betydningen å stå hos, stå bi og være ved, og "erkjennelse" som betyr å erverve

innsikt, kunnskap som resultatet av tankemessig bearbeiding av erfaringer (Weihe 1997). Anerkjennelse kan likevel ikke forstås som noe annet enn en bestrebelse etter å være ved den Andre, altså tilnærme seg den Andre fra sitt eget ståsted. Man vil likevel aldri kunne sette seg i den Andres sted, og fullt ut forstå eller ta del i den Andres opplevelse. Anerkjennelse av den Andre vil på denne måten ta opp i seg mennesket sosiale væren, dets avhengighet og selvstendighet (Taylor 1991). Taylor formulerer anerkjennelse som: *"the identity of indentity and difference"* (Taylor 1991: 47).

Schibbye (2002) forstår anerkjennelse som en slags ramme rundt forholdet, men også noe som skal prege terapeutens holdning. Hennes teori om dialektisk relasjonsforståelse bygger på filosofen Hegel, og hans arbeider i redegjørelsen for dialektikk og anerkjennelse.

"I gjensidige anerkjennelse forsones motsetningene mellom differens og enhet, mellom avgrensning og tilknytning og mellom selvet og relasjonen. I et slikt "bevegelig" forhold er partene alltid likeverdige"

(Schibbye 2002: 47). Møtet mellom Jeg og Du vil slik bli et møte mellom subjekter hvor begge slik får verdi i kraft av hverandre.

"...og likeverdighet slik hos Hegel betyr ikke at de er like i sin opplevelse, men at de har lik rett til sin egen opplevelse"...(...)"å være anerkjennende vil slik være en kontinuering bestrebelse for å kunne være en god hjelper"(ibid.).

Anerkjennelse vil ut fra en slik forståelse være et reisverk for det som skapes i relasjonene, og av dette kommer min betegnelse relasjonsbyggende prosesser. Partene i samspill danner hverandres forutsetninger for utvikling av bevisstheten rundt seg selv i relasjon til den Andre.

Begrepet anerkjennelse er slik en teoretisk konstruksjon, og vil kun ha en betydning idet vi knytter dette til egen praksis, og gir dette vår egen mening i

relasjon til den Andre. På tross av sitt eget forsøk på å unngå å havne i den unngåelige reifiseringsfellen utkrystalliserer Schibbye (2002:249) følgende elementer knyttet til en anerkjennende holdning; lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse væremåtene griper inn i hverandre og fungerer som hverandres forutsetninger, de er med andre ord dialektiske. Denne anerkjennende holdningen synes her å innbefatte to parallelle aktiviteter knyttet til å tilnærme seg den Andres ståsted, og vise respekt for dette.

Lytting og forståelse sees som forutsetning for å kunne vise en empatisk holdning i en samtale (Røkenes og Hansen 2002). Empati betyr Ifølge Bokmålsordboka (2004):

"evnen til innlevelse i et annet menneskes situasjon eller tankeliv".

Å høre hva den Andre virkelig eller egentlig sier, krever en tilstedeværelse, konsentrasjon og nærhet utover det vi vanligvis har i en samtale. Selv om vi skulle høre hva den Andre virkelig sier, vil vi likevel aldri kunne leve oss inn, eller fullt ut forstå et annet menneskes situasjon og følelser. Det blir slik kanskje mer et spørsmål om sympati enn empati.

Good (2001) trekker frem ønsket om dialog fremfor empati i det mer direkte møtet mellom bruker og hjelper. Illusjonen om at vi kan sette oss inn i andres situasjon gjør at vi lett kan overkjøre den Andre i den tro at vi handler til dennes fordel. En bedre vei for å ivareta ansvaret for den Andre vil være

"building up an encounter rather than seeking to uncover its history"

(Good 2001:23). I essayet Dialog hos Dostojevskij formulerer Bakhtin det slik:

"Å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, er umulig hvis man gjør det til et objekt for en nøytral og likegyldig analyse. Det er heller ikke mulig å tilegne seg det indre menneske gjennom å flyte sammen med det, føle seg inn i det. Nei, det indre mennesket kan man bare nærme seg, man kan bara få det til å åpne seg gjennom dialogisk samkvem med det". (Bakhtin 2003:196).

Å høre den Andre gjennom dens egen stemme blir slik sentralt. Bare slik kan vi ha muligheten til å kunne forstå, og derigjennom muligheten til å kunne respektere den Andres stemme.

Ideen om menneskets iboende verdighet, slik filosofen Frost (2003) fremstiller den, utgjør kjernen i all medmenneskelighet. Respekt for den Andre er, ifølge Frost forutsatt selvrespekt. Å utøve respekt blir på denne måten nært knyttet til å være tydelig på hvem vi selv er, og hvilke forutsetninger vi bygger vår kompetanse på. Tydelighet omkring egne mangler og begrensninger vil i denne sammenhengen være avgjørende. Å kjenne seg selv, og fremstå slik man er, vil være avgjørende for å møte den Andre på en respektfull måte. Kravet om respekt for menneskets verdighet er tuftet på postulatet om at mennesket er unikt. Frost (op. cit.) poengterer at "Verdenserklæringen om menneskerettighetene av 1948" er basert på ideen om menneskets iboende verdighet, ved at man har disse rettighetene nettopp i kraft av å være menneske.

"Og sjølv om menneskeverdet er medfødd, og ikkje noko ein skal gjere seg fortent til, så må verdigheita anerkjennast og respekterast dersom den skal opplevast av den enkelte"

(Lysne 2004: 20). Den opplevde verdigheten oppstår i relasjonen til den Andre. Opplevelsen av verdighet brytes ned om man møter noen som utnytter den makt man har i sin relasjon til den Andre.

Rogers (1962) fremhever kvaliteten i en relasjon som den faktoren som mest signifikant kan predikere effektiv behandling. Han oppfatter kvaliteten i møtet med den Andre som viktigere enn fagkunnskap, utdanning, erfaring og teknikker i samtalen. Han stiller følgende spørsmål: Hvilke holdninger eller

erfaringsmessige elementer hos hjelperen skaper en relasjon med et vekstfremmende klima? I besvarelsen av spørsmålet finner han følgende innvirkende komponenter:

"They are feelings or attitudes which must be experienced by the counselor and perceived by the client if they are to be effective. Those I have singled out as being effective are: a realness, genuineness, or congruence in the therapist; a sensitive, empathic understanding of the client's feelings and personal meanings; a acceptant prizing of the client; and an unconditionality in this positive regard" (Rogers 1962.)

Anerkjennelse blir slik noe som skapes imellom, altså i dialogen mellom hjelperen og den Andre.

Illustrasjoner anerkjennende prosesser

19. *"Ydmykhet og respekt og ...empati...og det her henger liksom inni hverandre"*
(Helene 28.06.2004, s. 3).
20. *"Hvis de ikke sier noe så. Jeg spør nå om det jeg vil vite. Så spør jeg om det så fremt det er....går an å spørre om da. Du spør ikke om alt mulig første gangen, du må føle deg litt frem".*
(Ane 16.03.2004, s. 33).
21. *"Så det er sånne ting som fester seg, og som man bruker".*
(Helene 16.04.2004, s. 21).
22. *"Som mor at fagfolk tør å møte oss uten å reise ned å se på vår sønn. Så det har vi satt som et minstekrav. Jeg har kastet de på dør hvis de ikke har hilst på han. Å sitte på generelt grunnlag å være noe ekspert, det nytter ikke.....Det synes jeg er respektløst. At de tør komme....for det handler om mennesker.....og de har møtt han Håkon og gjort seg opp noen meninger da...(...)..... Og de har evne til å lytte...og de har evnen til å ta respekt for de holdninger og synspunkter vi må ha. Og kan ta imot informasjon..... og at...evne til å ta informasjonen inn over seg".*
(Hilde 16.04.2004, s. 18).
23. *"Jeg synes hun er god som hun er.....vi skal ikke drive å forandre på hverandre. Vi må godta".*
(Hilde 16.04.2004, s. 30).
24. *"Da må jeg bare prøve å fortelle sånn ut i fra sånn som jeg kjenner familien da, og som jeg tror de setter pris på da. Det er vel det at jeg har...jeg tror ikke jeg noen gang har hadde den intensjonen, eller ønske, om at jeg skal forandre dem, familien. Altså de er sånn som de er, og de er utrolig flotte. Og den inn...det at jeg synes de er en kjempefin familie. Det har de kanskje oppfattet, håper jeg...(...)...for det de er. Også håper jo jeg også at de ser at vi har en god relasjon. At det de sier, at jeg oppfatter det. Og at jeg har respekt for de meningene som ...og de personene som de er".*
(Helene 16.04.2004, s. 40).
25. *"For når man da for eksempel kommer dit hvor man skal sette i gang et tiltak eller en oppfølging så er det i tråd med familien og deres kultur og verdier. At det ikke er et tiltak som vi synes er flott. Eller som jeg mener er riktig...(...)... Og det er på en måte, det med familiens kultur er veldig viktig, men det blir en del av den respekten du har, i det med å være sensitiv da...(...)... Og at man har det veldig forskjellig hjemme hos seg. Man har veldig forskjellig barneoppdragelse og at man... For det kan ofte komme litt i veien hvis man skal gjøre en god jobb tror jeg hvis man blir veldig opptatt av det vi mener er veldig annerledes for å si det sånn. Det er sånn der. Det tar mer oppmerksomhet enn hva du faktisk skal gjøre".*
(Helene 28.06.2004, s. 12).

Drøfting

Ydmykhet, og å føle seg frem står som sentralt nå hjelperne reflekterer rundt møtet den Andre (12, 19-20). Det er bare den Andre som vet hvor hun/han er, derfor er det den Andre som best kjenner veien dit. Anes fortelling om hvordan hun møter foreldrene til sine elever for første gang illustrer nettopp dette (12, 20). Her lar Ane foreldrene ta styringen og kontrollen i samtalen. Dermed blir det den Andre som definerer situasjonen, og samtidig også hvilken oppgave og rolle hun skal ha som hjelper. Anes oppmerksomhet er her rettet mot den Andre, hvor hun så bruker dette som grunnlag for det videre arbeidet hun skal gjøre. Å være åpen og sørge for at foreldrene får spillerom til selv å definere sin egne situasjon, blir viktig for henne. På samme tid påpeker Ane at hun selvfølgelig er nysgjerrig på den nye ungen og foreldrene, og har mye hun gjerne vil vite noe om (20). Ifølge Kierkegaards (1859) er nysgjerrigheten nødvendig for å kunne fatte den Andres tilstedeværelse. For Ane er det viktig å være oppmerksom på seg selv i tillegg til den Andre med tanke på hvordan hun virker inn på situasjonen. Nettopp denne nødvendigheten av å rette blikket innover for å kunne se klart utover, som Kierkegaard fremhever, for å kunne møte den Andre der den er, ser ut til å være en internalisert del av disse hjelpernes væremåte.

Å la den Andre vise vei handler mer om hjelperen, og hvordan hun gir den Andre muligheten til å vise vei, enn om den Andre som skal vise veien. Hva hjelperen tenker om sin egen tilnærming til den Andre, vil i denne sammenhengen være vesentlig for hvordan hun faktisk møter den Andre på det den formidler. Ane og Helene er i første rekke opptatt av å stille seg i en posisjon som gjør denne tilnærmingen mulig (12, 24). I denne sammenhengen trekker de frem det Helene kaller "basis" i tankekartet sitt (vedlegg 10). Ydmykhet, respekt, empati, sensitivitet og ærlighet brukes som grunnlag for deres tanker og handlinger. Dette er verdiforankrede holdninger knyttet til

fagutøvelsen, hvor respekt og empati står sentralt. Hva de selv opplever som viktig verdier for seg selv som personer, kommer også frem her, da de knytter dette til hvordan de selv vil bli behandlet av andre. Dette er hjelpernes internaliserte verdier, som uttrykkes i måten de tenker om sitt forhold til andre på. De understreker erfaringene de har fått, både privat og i jobbsammenhengen, bærer de med seg i sitt møte med den Andre (21). Dette kan selvfølgelig være både positive og negative erfaringer og erfaringer som blir en del av dem i relasjon til sine medmennesker. Hjelperne reflekterer over hva som påvirker dem, og hva de har med seg av erfaringer både på godt og vondt. De ser at disse erfaringene blir til en del av dem, og at de derfor må ta dette innover seg og utnytte disse erfaringene konstruktivt (21). Levinas fremholder nettopp dette at det er gjennom å stå i forhold til andre, og ved at andre møter oss og forholder seg til oss på ulike måter at vi blir de vi er (Henriksen 2004). Også Aamodt (1997) fremhever den anerkjennende relasjonen som selvskapende, i den forstand at begge parter konstituerer selvet hos den Andre. Denne erkjennelsen vil ifølge Aamodt implisere at man nettopp må vektlegge arbeidet i relasjonen til den Andre siden det er her man får den informasjonen og kunnskapene man trenger for å kunne gjøre et godt faglig arbeid som hjelper.

Hilde forteller om sitt minstekrav til de fagfolkene som de skal samarbeid med om tjenesten til Håkon (22). Hennes tydelige forventning til hjelperne illustrer på en god måte sammenhengen mellom det å vise respekt, og å få respekt tilbake. Uttalelser på generelt grunnlag blir for henne det samme som å gjøre sønnen til et objekt, og anerkjennelse på et slikt grunnlag er, også ifølge den beskrevne teori om anerkjennelse, en umulighet.

Både Hilde og Helene snakker om at man ikke skal endre på hverandre er en del av det å ha og ivareta en god relasjon (23-24). Å bli møtt og godtatt som de er vektlegger foreldrene som et sentralt element i opplevelsen av å bli anerkjent og

respektert av hjelperen. Å vise respekt blir slik å rette oppmerksomheten mot den Andres annerledeshet. Nettopp dette trekker også Helene frem som et av forholdene hun ser på som grunnlag for at foreldrene til Håkon opplever å ha et godt forhold til henne (24).

Respekt trekkes frem som et tema, ikke bare i forhold til den Andre, men også i forhold til *familiens kultur* (25). Helene har gjennom sine erfaringer gjort seg tanker om hvordan hun møter mennesker som er annerledes, tenker annerledes og har det annerledes enn seg selv. Disse tankene knytter hun til respekten for det hun betegner som familiens kultur i tankekartet sitt (vedlegg 10). En del av å være anerkjennende, og vise den Andre verdighet, handler om å se den Andre som annerledes fra seg selv. Røkenes og Hansen (2002:176) beskriver i denne sammenheng det de betegner som: "*kultursensitiv kommunikasjon*". Det å være oppmerksom på kulturelle forskjellers betydning i hjelperelasjonen, betyr at fagpersonen må vise respekt og interesse, for å få tak i, den Andres situasjonsforståelse og tenkemåte i form av deres kulturelle horisont. Man vil på denne måten kunne avklare hvorvidt det her ligger en forskjell av betydning, og om denne vil være av en reell betydning, i og med at man er oppmerksom på den.

Avklarende prosesser

- balanse, bevissthet og koordinasjon

De avklarende prosessene går parallelt med de anerkjennende prosessene, og utgjør til sammen den gjensidige innsats som hjelperne og foreldrene yter i forhold å bygge en god relasjon til hverandre. Det er ikke, selv om assosiasjonene knyttet til ordet avklarende kanskje skulle tilsi det, slik at man kan i etableringen av en hjelperelasjon gjøre en avklaring, og så tro at alt er på plass. De avklarende prosessene er sentrale i de første møtene, men de griper gjennom hele relasjonen, selv om de i perioder kan synes fraværende. De er mange forhold som skal avklares både i forhold til den direkte relasjonen mellom barnet, foreldrene og hjelperen. De avklarende prosessene må i tillegg også være rettet utover mot de(n) konteksten(e) de er en del av. Avklaringene er knyttet til forventninger, ansvar, kompetanse, lojalitet og ståsted, hvor dimensjoner som ærlighet og tydelighet er sentrale. De sentrale spørsmålene i de avklarende prosessene synes å være; hvor er vi, hvor skal vi og hvordan kommer vi dit?

Teoretisk kan de avklarende prosessene knyttes til kommunikasjon i møte med den Andre, og de kan sees som et handlende uttrykk av den samlede profesjonelle kompetansen.

Tradisjonelt er slike avklaringer knyttet til hjelperelasjoner sentrert til tidlige faser i samarbeidet mellom hjelperen og den Andre. Åpningsfasen i Schulmans samhandlingsmodell (2003) og kontaktetableringsfasen i veiledningsteorien, er eksempel på dette. De innholdsmessige elementene i disse avklaringene forstår jeg som en gjensidig kartlegging av hverandres ståsted, behov og intensjoner.

Illustrasjoner avklarende prosesser

26. *"Vi har jo hatt våre koreller, men det kan jo like gjerne ha vært vår feil som hjelpeapparatet".*
(Arve 04.03.2004, s. 13).
27. *"For det er jo ikke sikkert foreldrene har rett....det kan være....vi har jo heller ingen vernepleierutdanning så derfor må vi ha tillit til at hjelpeapparatet de skal og bør vite mer enn oss på enkeltområder...,men da må vi ha tillit til det. Og vise dem den tilliten....for det er klart det blir ikke et samarbeid hvis vi sier: " at nei det gjør vi ikke for det tror vi er bare tullprat".*
(Arve 04.03.2004, s. 18).
28. *"Også det at man har med den der om hvordan posisjon og rolle man har... i den saken der. Og at man er bevisst det...(.)...i det direkte arbeidet. (Helene 1-2). Og det blir jo aldri en likeverdighet i dette her forholdet, det tror jeg ikke. Og det tror jeg ikke det skal være heller..(.).. Det er kanskje en del av det å være profesjonell også. Det at det ikke er et helt likeverdig forhold. Der at jeg ikke kommer med mine problemer til den som skal motta hjelp og....samtidig som det er veldig veldig viktig å dele en del, det er det jo".*
(Helene 16.04.2004, s. 22).
29. *"Den blir nok mindre...forskjellen blir nok mindre, det blir den helt sikkert, ...(.)... Det tror jeg, men det man alltid må vite hvilken rolle man har".*
(Helene 16.04.2004, s. 22).
30. *"Det vil jo alltid være noen grenser mellom det å være..hehe...den som gir hjelp og den som hjelpen mottar, men da...der må man ha frihet til å overtre de grensene en gang i mellom, og vise litt menneskelighet".*
(Hilde 18.03.2004, s. 27).
31. *"Det forventer man ikke, ikke sant? Og da gikk hun ut over det på en måte og tok meg i forsvar".*
(Hilde 18.03.2004, s. 40).
32. Arve: *"Hun hadde jo ikke så mye erfaring med barn da"*
Anne: *"Ja...det er jo positivt det at hun sa hun ikke hadde det da".*
(Anne og Arve 04.03.2004, s. 6).
33. *"...og så en dag jeg har fri ringer en Helene Holm, og sier hun er nytilsatt vernepleier på habiliteringstjenesten og drev med renslighetstrening. Det kunne hun noe med, og det kunne hun hjelpe oss med. Og hun ble vår kontaktperson...ikke sant? Da er hun tydelig som fagperson. Hun står frem og sier: Jeg har noe kompetanse på dette feltet, og danner noen forventninger hos oss. Og vi kom i havn".*

(Hilde 18.03.2004, s. 23).

34. "Jeg synes jeg har et veldig godt samarbeid med foreldrene. Det at vi kan kalle... en spade for en spade...si ting slik som det er....eh...og det at, men det også har noe med det at...min lojalitet ligger først og fremst til han Anders, og så til rektor etterpå altså. Og det må det gjøre hvis du skal ha en slik jobb som jeg har. For jeg kan ikke være lojal mot rektor så lenge...for da kan det gå ut over han Anders. Så da må det heller være andre veien. Og det er vel det som står for at vi har et godt samarbeid også tror jeg...()... Ja...også at vi kan prate om ting slik de er...()... Det er ikke slik at jeg slår av en time på søvnen, for at jeg synes det er ekkelt at han har sovet så mye....().... også det med at de vet at jeg faktisk hever stemmen, også...må få lov til å bli irritert på han og si at nå er det nok..... liksom".

(Ane 16.03.2004, s. 40-41).

35. [erfaring]

"Jeg kan jo være en god tilrettelegger for mennesker med alders demens selv om jeg ikke er dement selv.... Det er liksom evnen til å sette seg i andres sted. Ta andres perspektiv....som er viktig her".

(Hilde 18.03.2004, s. 6).

36. "Evnen til å sette seg inn i den andres situasjon da. Det (tegner en strek) Sånn tenker jeg. Jeg kan jeg klarer faktisk å ha det artig på Anders premisser. Sånn at når han er glad så blir jeg også glad...()... Også det med at vi kan ha felles fokus. Vi kan ha...vi er på samme nivå. Faktisk, i en del ting...eh, for eksempel når vi er i bassenget og kaster ball, han kaster ball på sitt vis. Og da har vi på en måte samme nivå. Han synes det er artig, og jeg synes det er artig for han får det til på et vis".

(Ane 21.06.2004, s. 11).

37. "fordi problemet er at vi kjenner det bestandig ut fra oss selv"

(Ane 21.06.2004, s. 12).

38. "Uansett, i alle sånne faser så må du hele tiden sjekke ut... har vi en felles forståelse av dette nå?... ()...man har kanskje hele tiden sjekket ut, hva er det de egentlig sier nå. Også at du ut i fra det faktisk er sikker på at du har skjønt det du, det de prøver å formidle og at vi ut fra det prøver å finne noen løsninger sammen."

(Helene 28.06.2004, s. 5).

Drøfting

Det er nødvendigvis minst to parter i en relasjon. Nettopp denne bevisstheten synes å være tydelig hos foreldrene (26). De ser på seg selv som en aktiv og medansvarlig part i å skape en god relasjon. Likevel ser de ikke på relasjonen som symmetrisk (27, 30). Hilde (28) ser også denne forskjellen.

Foreldrene forventer at den Andre, i kraft av sin stilling, skal og bør vite mer enn dem på enkelte områder. Både foreldrene og hjelperne ser relasjonen som asymmetrisk (27-30). Foreldrene påpeker at hjelperen skal ha en fagkompetanse (27, 33, 35), og for at de skal kunne bruke denne kompetansen er det viktig å vise foreldrene tillit og respekt (27).

At foreldrenes og hjelpernes relasjoner er tuftet på samarbeid hersker det heller ingen tvil om (6, 26-28, 34, 38). I hjelperrelasjonen får foreldrene en aktiv rolle. Hjelperne blir på denne måten heller "samhandlere", heller enn behandlere. Selv om hjelperens rolle ikke lenger fremstår som like tydelig og predefinert, er det likevel ikke slik at den "henger i løse lufta". Nettopp dette med å være tydelig i forhold til sin rolle var gjennomgående i samtalene med Helene (28-29). Her understreker hun nettopp dette med å være bevisst på sin egen rolle, ikke bare som noe avklarende i begynnelsen av en sak, men at man også har med seg dette i fortsettelsen. Det blir opp til den enkelte hjelperen å utforme og formidle sin rolle gjennom å forene faget med den man er (Leenderts 1995, Uggerhøi 1996, Høilund 2000).

Balansen mellom symmetri og asymmetri i forhold til likeverdighet i rollene er også noe hjelperne har med seg inn i praksis. Helene opplever at å ha en bevissthet knyttet til at dette er sentralt i hennes arbeid (28). Denne forskjellen knytter hun til sin rolle som profesjonell. Samtidig ser hun som fagperson må

dele en del av sitt eget for å skape en gjensidighet i relasjonene for å oppnå trygghet og tillit. På et oppfølgingsspørsmål om denne forskjellen vil forandre seg over tid svarer hun bekreftende, men understreker nettopp at det ikke er, og heller ikke skal være en likhet, selv om forskjellen blir mindre over tid (29). Det blir for henne, som jeg forstår henne, viktig å opprettholde en passe forskjell for å ivareta denne utviklingsdrivende dynamikken.

Arve påpeker dette med at de som foreldre og vernepleieren har komplementære roller (27). Den gode hjelperen må balansere mellom å være ekspert og la foreldrene være eksperter på sitt egen barn. Man kan ikke skyve fra seg ansvaret over på foreldrene. Selv om man som foreldre har hovedansvaret for sin barn, har de også lovfestede rettigheter. I disse tilfellene er det også det offentliges oppgave, og dermed også den aktuelle hjelperens oppgave, å ta dette lovpålagte ansvaret og sikre den nødvendige bistanden de har krav på.

Også Hilde trekker frem dette med å være tydelig som profesjonell (33). Hun mener at det å være tydelig på grensene og samtidig tørre å tråkke over dem en gang i blant er noe av det som gjør Helene til en god hjelper. Rammer eller grenser i denne sammenhengen kan slik gi en frihet heller enn å være begrensende i forhold til en tydelighet og bevissthet til hjelperens handlinger. Å tråkke over noen grenser som profesjonell kan være å blande seg inn i ting man egentlig ikke har noe direkte ansvar for, i kraft av sin stilling og det mandat man er gitt. Hilde forteller en historie hvor Helene hadde involvert seg i forhold til hennes arbeidssituasjon (31) og hun avslutter historien ved å vise til hvorfor hun opplevde Helene som en god hjelper i denne situasjonen.

Fauske og Nygren (2004) hevder at for mange av arbeidsoppgavene vil en helse- og sosialarbeider, som i sin relasjon til brukeren ikke gir tilkjenne sitt følelsesmessige og verdimessige engasjement, i realiteten undergrave sine

muligheter til å lykkes i arbeidet. Å vise et engasjement, som Helene viste her, forutsetter en trygghet hos hjelperen både i forhold til sin egen rolle, og den Andres. Hjelperen må være uredd, og trygg på seg selv og sin faglighet, og de grensene hun setter for seg selv i sitt arbeid. I tillegg må vedkommende ha en verdimelessig forankring og en høy etisk bevissthet i det hun gjør. I situasjonen hvor Helene så at den Andre ble behandlet urimelig og lovstridig, ut fra hennes forståelse, grep hun inn og gikk utover den myndighet hun i utgangspunktet hadde. På samme tid, i et etisk- og verdimelessig perspektiv, holdt hun seg innenfor og tok den praktiske konsekvensen av å se hvilken negativ innvirkning dette hadde for barnet hun var satt til å ivareta. Hun måtte da kompensere for at andre i systemet ikke hadde ivaretatt sine oppgaver og plikter ovenfor denne familien. På denne måten handlet denne historien også om hjelperens evne til å ta ansvar, noe jeg vil komme tilbake til.

Tankene rundt tydelighet kommer ikke bare i forhold til hvilken rolle og standpunkter man har, men også i forhold til forventningene man har til den Andre. Arve og Anne trekker i samtalen frem viktigheten av at hjelperen er tydelig på egen kompetanse og erfaring (32-33). Foreldrene understreket betydningen av hjelperens tydelighet og ærlighet i forhold til de kunnskaper og ferdigheter de har, og ikke har. Dette med å innse sine begrensninger, og enten skaffe seg denne kompetansen eller innhente andre som er dyktigere, ser foreldrene på som en styrke hos sine hjelpere. Hildes beskrivelse av den første samtalen hun hadde med Helene illustrerer dette (33). Tydelighet hos hjelperen i forhold til lojalitet trekkes også frem som et element i det å være tydelig på eget ståsted (6). Samtidig kobles denne typen tydelighet nært til det hjelperen sier om ærlighet (32-34). Lojalitet blir slik et bærende element i samarbeidet.

Ane, som er mye alene sammen med Anders, er opptatt av at foreldrene faktisk vet hva hun gjør sammen med han, og hvordan hun fortløpende vurderer

situasjonen(6). Tydelighet og ærlighet blir slik uløselig knyttet sammen for henne. Ane forteller hva hun legger i ærlighet når hun setter det inn som et element i tankekartet sitt (34). Den åpne samtalen trekkes her frem som sentral i avklaringene, primært knyttet til barnet og dets situasjon. Denne dialogen blir på denne måten tuftet på ærlighet, og hvor sannheten blir relasjonell.

Nettopp dette med å møte lydhøre hjelpere ser som nevnt begge familiene på som helt avgjørende for å oppleve god hjelp. Å være lydhøre, innebærer at de blir møtt på sine opplevelser og beskrivelser av verden, slik den fortoner seg for dem. Evnen til å lytte og til å ta innover seg det foreldre faktisk sier, blir innfallsporten for hjelperne til å kunne møte dem på deres opplevelser og forståelse av situasjonen. For å kunne ta innover seg den Andres situasjon, må du også ha evnen til å ta den Andres perspektiv. I samtalen med Hilde, der hun syntes erfaring hos hjelperen ikke var viktig (35) oppfatter jeg henne som at hun ikke mener at erfaring ikke er viktig, men at hvis du som hjelper ikke møter den Andre der han/hun er, vil du heller ikke ha mulighet til å få brukt dine kunnskaper og erfaringer.

Ane plasserer evnen til å sette seg inn i den Andres situasjon i midten av sitt tankekart (vedlegg 9). Å møte Anders der han er knytter Ane blant annet til felles glede (36). Ane har betraktninger knyttet til sine bestrebelser i å finne ut hvordan Anders faktisk har det (37). Disse bestrebelsene medfører en kontinuerlig vurdering og justering av egen atferd

Både Ane og Helene er opptatt av å treffe den Andre der han/hun er (36, 38), men hvordan finner de veien dit? Helene er opptatt av at en gjennom disse møtene, kun får et lite "kikkhull" inn i barnets og familiens liv (38). Derfor er hun opptatt av å høre på hva de *egentlig* formidler, og at hun gjennom disse møtene må bli sikker på hvor de egentlig er.

Karlsen (2002) fremhever den "talende stillheten" i det Buberske møtet, hvor det talte ord ikke alltid vil være det vesentligste:

"Ikke for å derved å "avsløre" avsenderens skjulte motiver, men mere en situasjonell følsomhet som er "totallyttende". Gjennom denne lyttingen vil også avsenderen bli stand til å høre sin egen stemme og finne de nye ordene som kan ikke følelser og fornemmelser tankens klargjørende kraft." (Karlsen 2002: 203).

Den vesentligste ferdighet for å oppnå møtet blir evnen og viljen til å lytte. Lytting vil ifølge Karlsens tolkning av Buber være en lytting ikke bare orientert mot det som sies, men også mot det som ikke sies. Å lytte til både til det sagte og det usagt vil være helperens bestrebelse for å finne det "egentlige". Det "egentlige" eksisterer likevel ikke som noe eget innebygd i den Andre, men som en dialogisk forståelse av nået. Dette illustrer Helene (38) hvor hun poengterer denne lyttingen og reformuleringen som en kontinuerlig nødvendighet i sin relasjon til den Andre for å møte den Andre, der den er.

Disse avklarende prosessene er som de andre prosessene, de avsluttes ikke. Avklaringene er kontinuerlige spørsmål som tas opp, både hos den enkelte, og gjennom samtaler dem i mellom. Nettopp dette med å ikke være statiske, men at de sammen, og ikke bare hver for seg, definerer og redefinerer situasjonen kan trekkes frem som et av forholdene som ligger bak tilfredsheten i disse relasjonene. En felles oppfatning av forholdet og forventningene til hverandre kan ikke sees uavhengig av den fellesskapende samtalen, hvor anvendelse av språk og kommunikasjon er et av hovedelementene. De avklarende prosessene kan slik ha et todelt siktemål; avklaringer av forholdet mellom foreldrene og helperen i tillegg til avklaring av deres forhold til sine omgivelser ved definering av deres felles ståsted.

Utviklingsstøttende prosesser

De utviklingsstøttende prosessene omhandler, i tillegg til foreldrenes særlige kompetanse i forhold til sitt barn, hjelpernes fagkompetanse og evne til å omsette denne i praksis. Disse prosessene blir rettet innover mot barnet, og deres felles innsatsen for barnets beste. De utviklingsstøttende prosessene følger etter hverandre i større grad enn de relasjonsbyggende prosessene. De orienterende prosessene leder an og aktiverer de intervensjonerende prosessene. Selv om også disse prosessene går over i hverandre og at man, i forhold til barnet og eventuelt også foreldrene, kan de ha flere prosesser gående parallelt. Et eksempel på dette kan være arbeid med ulike målsetninger i barnets opplæringsplan. Disse prosessene sees som nært knyttet til hjelpernes, i dette tilfelle vernepleiernes, arbeidsmåte, det vil si hvordan de handler og måten de utøver faget sitt på. Mens de relasjonsbyggende prosessene er mer konsentrert rundt hvem, i relasjon til hverandre, vil de utviklingsstøttende prosessene fokusere på hva og hvordan. *Hva* i forhold til de orienterende prosessene, og *hvordan* i forhold til hvilke måter de intervensjonerer på. Sist vil man være mer analytisk i forhold til hvordan det gikk etter intervensjonen og se mer på *hvorfor* det gikk nettopp slik. Man kan se på foreldrenes og hjelpernes felles bestrebelser og arbeid med disse spørsmålene som gjensidig "initierende" deler i habiliteringsprosessen. Teorigrunnlaget fra de relasjonsbyggende prosessene vil derfor fortsatt være aktuelt.

Illustrasjoner utviklingsstøttende prosesser

39. *"Vi har vært nøye med det at vi må ha en habiliteringsplan som er styrende".*
(Hilde 18.03.2004, s. 10).
40. *"Veldig godt å ha noen som kan ...ha noen...har såpass oversikt at de kan være med på å drive den her habiliteringsprosessen fremover".*
(Hilde 18.03.2004, s. 19).
41. *"Det synes jeg nok...hun har en fleksibilitet og evne til å tenke nye tiltak om det ikke går helt etter streken".*
(Hilde 18.03.2004, s. 31).
42. *"Nei da, så man må se dette fungerer/dette fungerer ikke. Så prøver vi det en periode, og hvis ikke så må vi prøve noe annet. Så man må samtidig være sta også, du må ikke gi opp selv om det ikke fungerer med engang..(...)...de må ha tro på det de holder på med".*
(Arve 04.03.2004, s. 18).
43. Arve: *"Det er greit at hun legger planer, men noen ganger så får du ikke til å følge dem. Hvis du da ikke har evnen til å se andre muligheter"*
Anne: *"Sånn har det jo vært hele veien at hun ser mulighetene og ikke begrensingene".*
(Anne og Arve 04.03.2004, s. 29).

De utviklingsstøttende prosessene vil være sentrert rundt hjelperen og forhold ved henne knyttet til hvordan hun stimulerer til, og tenker rundt tilrettelegging for barnets utvikling. I denne sammenheng vil ivaretagelse av barnets nære også fremstå som et sentralt element. Med utgangspunkt i den fellesskapende samtalen vil derfor både barnets og foreldrenes opplevelse av forholdet til hjelperen være vesentlig for, å oppleve et vekstfremmende miljø i disse utviklingsstøttende prosessene. Deres felles innsats forankret i deres felles definerte målsetninger i habiliteringsarbeidet (39-40), har vært styrende for samarbeidet både i form og innhold.

Brytningen mellom mål og realiteter i hverdagen står sentralt i de utviklingsstøttende prosessene, hvor en aktiv søken etter muligheter fremgår som sentralt (41-43).

Orienterende prosesser

De orienterende prosessene er som nevnt en nærmere utforskning av *hva*, - men hva består dette *hva* egentlig av? Og hvordan kan dette *hva* forstås eller fortolkes? I de orienterende prosessene starter man sammen søkingen etter muligheter og impulser som kan kaste lys over barnets situasjon og utfordringer. Dette gjelder ikke bare direkte i forhold til barnet, men også i forhold til foreldrenes og hjelpernes egen situasjon i relasjon til barnet, og de omgivelsene de er en del av. Disse orienterende prosessene kan foregå hver for seg, men de har alltid utgangspunkt i den felles forståelsen man innehar gjennom de avklarende prosessene.

Det utforskende og spørrende får her en sentral rolle. Utforsking aktiverer igjen nye spørsmål og erkjennelser som kan bringe frem ny innsikt og nye handlingsalternativer. Disse orienterende prosessene vil befinne seg i brytningen mellom teori og praksis, mellom ideer og realiteter og i "*rommet*" mellom innsikt og handling.

Illustrasjoner orienterende prosesser

44. *"Jeg skrev nå en julehilsen til henne, og skrev noe om at hun var krumtappen i jobben rundt han Håkon. For det er liksom hun som holder i trådene og har oversikten".*
(Hilde 18.03.2004, s. 37).
45. *"Og da har vi bevisst brukt henne, og bevisst kalt henne inn på basismøter og ansvarsmøter eller skole, helsetilbud eller når det har vært ting som har vært vanskelige eller om vi må tenke litt fremover fordi hun har mye oversikt".*
(Hilde 18.03.2004, s. 22).
46. *[Utfordringer i jobben]*
"Det må hele tiden være det å kunne utvikle seg i forhold til situasjonene, og det å kunne tenke sånn nytt i forhold til han Anders, at han må utvikle og utvikle seg. På en måte utfordringene er det å ikke få skylapper da, for å si det sånn....(...)... At du hele tiden må ha en nytenkende og nyskapende og alt det der".
(Ane 16.03.2004, s. 23).
47. *"Se ting som en utfordring og ikke et problem".*
(Helene 16.04.2004, s.26).
48. *"Jo, jeg synes jo hun er flink til... det er jo å gå inn å gi noen klare råd til de personer...ah...også på nettverksbygging. Å koble folk litt sammen og...finne litt litteratur hvis det trengs og...ja".*
(Hilde 18.03.2004, s. 27).
49. *"I kompetanse for meg så ligger evnen til å kjenne de ulike brukerne som jeg arbeider med".*
(Ane 21.06.2004, s. 29).

Drøfting

Det med å ta utgangspunkt i mulighetene og ressursene understrekes av Helenes uttalelser (47). Å være nytenkende og nyskapende ser Ane som en av de største utfordringene i sitt arbeid (46). Foreldrene trekker frem fokus på mulighetene fremfor begrensingene som sentralt i forhold til at hjelperne er "gode" (43, 45). Hjelpernes tenkemåte preges av en kompensatorisk tenkning og en kontinuerlig søken etter alternativer. Å ha et sideblikk på hvordan man hele tiden kan gjøre ting annerledes ser hjelperne som en av sine oppgaver (46-47). I sin kartlegging av barnet ser de etter ressurser de kan bygge videre på, og hvordan de kan hjelpe barnet til å finne alternative måter å gjøre ting på, eksempelvis ved tilrettelegging og bruk av hjelpemidler. Dette for å kompensere for det barnet ikke får til, eller at de kan mestre handlingen/aktiviteten mest mulig selvstendig. Evnen til å være nytenkende kan forstås som en forlengelse av å være ressursorientert, og å tenke alternativt og kompensatorisk.

Aktiviteten i de orienterende prosessene er, som beskrevet spørrende og undrende i formen med en løsningsorientert hensikt (40, 46-47). Slik kan disse prosessene bygge på det Kvellø (2004 etter Tømm 1989) beskriver som sirkulære og refleksive spørsmål. Sirkulære spørsmål er en type spørsmål hvis hensikt er utforskende formulert, som en type positiv undring over sammenhenger og forskjeller. Denne type spørsmål kan bidra til å endre situasjonsforståelsen, og har en orienterende hensikt. De refleksive spørsmålene har en støttende hensikt, ved å søke en aktivisering av erfaringer og kreativitet, for å utforske og reflektere over situasjonen. Denne typen spørsmål vil jeg komme tilbake til i de refleksive prosessene.

Å tenke nytt og prøve å se situasjonen i et annet lys og utenifra, krever at man er aktiv i orienteringen mot ressurser. Det kan være seg både materielle,

økonomiske og ikke minst menneskelige ressurser man kan dra veksler på. Det kan være ulike kilder man henvender seg til i de orienterende prosessene, for å få utforsket sine spørsmål (40, 42, 45, 48). Dette kan være alt fra litteratur, forskning, og henvendelser til andre, både foreldre og fagpersoner, som kan ha kunnskaper og erfaringer man kan trekke veksler på, og ikke minst hverandre. Disse prosessene kan ha en konkret problemløsende form, for eksempel hvordan man kan sette opp en dagsplan eller hvordan man kan gå frem for å trene bestemte typer ferdigheter.

Dette med å dra veksler på ressurser både hos seg selv, den Andre og de rundt seg, blir slik et sentralt element i de orienterende prosessene. Å arbeide sammen, blir en sentral arbeidsform. Det blir ikke bare å aktivisere ressurser hos den enkelte, men også å se samhandlingen mellom disse ulike ressurskildene som en vesentlig ressurs i seg selv (48). Det blir i de orienterende prosessene viktig å engasjere menneskelige ressurser i miljøet rundt barnet, som enkeltvis og sammen kan bidra i habiliteringsprosessen.

Disse orienterende prosessene kan også bære preg av å være mer utforskende i å få bekreftet at man er på riktig spor, eller at man ikke er alene med å ha det slik. Både for foreldrene og hjelperne kan det, Ifølge dem selv, være godt å få høre om hvordan det fungerer på andre steder, og man kan også skaffe seg argumentasjon for å skape endringer rundt barnet lokalt, kanskje spesielt i forhold til organisering og samordning av det totale tjenestetilbudet.

De orienterende prosessene trenger som nevnt ikke bare være rettet utover rundt kontekst og det ytre miljø. Man kan også rette blikket innover både som hjelper og forelder. Anes tanker om hva som er den viktigste kunnskapen for henne rettes mot det å kjenne de hun arbeider med (49). Slik blir både barnet og dets foreldre viktige kunnskapskilder for henne. Nettopp dette understreker Vifladt

og Hopen (2004:9): *"Pasient - og pårørendekunnskap kan først bli nyttig kunnskap når ekspertene gir den oppmerksomhet og derved verdi"*. Forholdet mellom pasient og helsevesen, eller her; barnet, foreldrene og hjelperen, kan slik betraktes som et landskap. Hvordan dette landskapet ser ut vil avhenge av de "briller" man ser dette med. Disse "brillene" vil naturligvis være preget av våre erfaringer og kunnskaper. Alle slike "briller", i form av kunnskaper og erfaringer, har en lei tendens til å reflektere den tradisjonsforankring, kultur og tankesett i det system vi er en del av. Slike "refleksplager i glassene", har en lei følge ved at man som hjelper ofte ikke ser det hele bildet, eller i dette tilfelle; den Andre slik den virkelig er. Slike "briller", eller forfølere, er likevel en nødvendighet i utøvelsen av faget, og må slik ikke sees på som en ulempe. I forhold til å være åpen i de orienterende prosessene kan disse "brillene" virke begrensende på hva man ser, hvis man ikke er oppmerksom på virkningen av disse. Pasientrettighetsloven av 1999 initierer nettopp et slikt brilleskifte fra "behandlingsbrillene", som lett fører til å bare se sykdommen, til "pedagogiske briller" hvor man lettere kan se både mennesket og skyggen (op. cit.). Samarbeid vil være en nødvendighet i den enkeltes habiliteringsprosess. I disse tilfellene vil det i hovedsak være foreldrene som taler barnets sak i og med at disse barnas funksjonsvansker gjør det vanskelig for dem å vurdere og kommunisere sin egen situasjon, og sin opplevelse av den. På denne måten vil samværet med barnet være avgjørende, for å bli kjent med dem og deres egne kommunikative uttrykk. Å kunne ta del i den Andres opplevelse blir, som Ane beskriver (36), en avgjørende del i forhold til det å kunne gjøre en god jobb. Slik vil hjelperens evne til å lytte, og innta spørrolleren heller enn svarrollen, kunne være det avgjørende for at den Andre får fortelle og beskrive med sitt eget utgangspunkt. Og ikke bare få fortelle det de tror hjelperen vil og forventer å få høre, ut fra de spørsmål som stilles. Å gi den Andre dette rommet og følge ordspråket om at "taushet er gull", kan i denne sammenhengen sees som riktig. På denne måten kan brukererfaringer, i form av barnets og foreldrenes egne beretninger

aktivisere fagkunnskaper, som i samspill med den Andres kunnskaper om egen situasjon, danner grunnlaget for intervensjoner i forhold til barnets behov, ressurser og utviklingsnivå. I disse tilfellene, hvor de orienterende prosessene rettes innover, går de lett over til å være reflekterende prosesser, og også gjerne felles-reflekterende prosesser. Disse prosessene går ofte sammen i disse relasjonene. De reflekterende prosesser vil omtales nærmere etter at jeg først har rettet blikket mot de intervensjoner prosessene.

Intervenerende prosesser

De intervenerende prosessene handler om de tiltak og den innsats som nedlegges for å bedre barnets situasjon på bestemte områder. Dette kan være både rent trivselsmessige tiltak, og/eller trening av motoriske-, sosiale-, og kognitive ferdigheter hos barnet. I tillegg kan disse intervensjonene også rette seg mot miljøet rundt barnet og dets nærpersoner for å bedre barnets og familiens situasjon. Disse intervenerende prosessene er uttalte og resultatet av en kartlegging og definering av områder man ser barnet har behov for ekstra støtte i forhold til, gjerne nedtegnet i en individuell plan. Disse intervensjonene er målstyrte og forankret i barnets individuelle plan. Denne type intervensjoner er oftest nedtegnet i form av f.eks. en avtalt fremgangsmåte, prosedyre eller treningsopplegg som skal følges. Disse typene intervensjoner omfatter derfor ofte alle arenaer hvor barnet oppholder seg, men ikke alltid. Et eksempel på dette er den avklaringen Arne og Anne hadde med Ane om at treningen på å spise med bestikk skulle foregå på skolen, mens hjemme var det fri. I forhold til Håkon derimot ble dette med å ha forutsigbarhet viktig. Derfor valgte foreldrene og Helene å gi lik intervensjon, i form av detaljerte dagsplaner, både på skolen og hjemme. Intervensjoner kan tenkes kortsiktig, men mange av disse tilretteleggingene som gjøres kan få en permanent karakter fordi det viser seg at det er nettopp denne grad av hjelp barnet behøver for å sikre selvstendighet og redusere hjelpebehov. Disse vil da, som jeg skal komme tilbake til, være nødvendige "stillaser" i de utviklingsstøttende prosessene.

Ovenfor har jeg nå snakket om de planlagte intervensjonene. Foreldrene trekker også frem disse hjelpernes handlingsberedskap i forhold til det uforutsette som sentralt i sin opplevelse av disse hjelpene som gode for seg og sitt barn. Dette med å ta grep og handle der og da, hvis det viser seg nødvendig, er noe de setter pris på. Denne typen intervensjoner kan ikke planlegges på samme måte. Det vil

være opp til den enkelte hjelper å vurdere både situasjonen, hvorvidt den krever intervensjon, og i tilfelle hvilken type. Tilrettelegging for utvikling blir på denne måten en balansekunst.

Teoretisk bakgrunn

At kunnskap i seg selv, og heller ikke ny kunnskap hos helsearbeiderne, ikke er nok for å ha god kvalitet på tjenestene er en veletablert oppfatning. Kunnskap er likevel en nødvendig og ofte også avgjørende komponent i forhold til å oppnå god kvalitet og dermed fornøye brukere. Kaasa (2004) er en av disse som understreker at det er implementeringen av ny kunnskap er avgjørende for tjenestenes kvalitet, men at det kan være en avstand mellom liv og lære. Selv om man ønsker å omstille seg og ta til seg ny og nødvendig kunnskap, er det ikke alltid dette like enkelt lar seg overføre til praktisk handling. Å være lærende som hjelper vil i denne sammenhengen gjøre det lettere å tilegne seg nye kunnskap via en arbeidsmåte hvor å orientere seg, og holde seg faglig oppdatert, er en naturlig del av det å være hjelper. Dette med å være lærende som hjelper vil jeg komme nærmere tilbake til under de reflekterende prosessene.

Kombinasjonen av solid fagkunnskap, menneskelighet og evne til å sette seg inn i den enkeltes situasjon, ser Kaasa (2004) som kjernen til god kvalitet i helse- og sosial tjenesten. Med denne forståelsen vil det, som Kaasa sier i undertittelen på boka si, være: menneskene det kommer an på. Når jeg nå beveger meg tilbake til disse relasjonene, vil det være hjelperne og deres måte å omsette teori til praksis på som er fokus: hva gjør de, hvorfor og hvordan?

Et sosiokulturelt læringssyn og den proksimale utviklingssone

De utviklingsstøttende prosessene fokuserer rundt helperens stimulering til og tilrettelegging for utvikling og læring hos barnet. I denne sammenheng vil helperen ikke se rollen som pedagog, eller sagt med andre ord; tilrettelegger for læring. Teorien om den proksimale utviklingssonen til russeren Lev Vygotsky (1896-1934) har ifølge Moen (1997:167):

"skyllet som en bølge over den norske pedagogiske tenkningen på 90-tallet".

Mye av det disse helperne beskriver om sin tenkning om tilrettelegging for utvikling hos barnet, kan også belyses gjennom denne teorien. I det følgende vil jeg nå kort forsøke å belyse helpernes tanker i forhold til utvikling knyttet til noen hovedtrekk ved Vygotskys teori.

Å se barnet som en del av en større sammenheng, og i et vekselspill med sine omgivelser, står sentralt i en sosiokulturell forståelsesramme av utvikling. Både en selv og den Andres tenkning vil være en del av en kollektiv prosess de deltar aktivt i. Det er i det følgende den Andre (her: barnet) det vil fokuseres på. Hos Vygotsky står det dialektiske forholdet mellom menneske og kultur med språket som medierende verktøy sentralt. Tanker er slik uløselig knyttet til språket. Språket er grunnlaget for tenkningen. Ifølge Vygotsky (1978, etter Moen 1997) kobles slik den kognitive utviklingen, altså vår læring, på denne måten til en gradvis internalisering ved at initiativ, kontrollen i aktiviteten overføres til barnet og den voksnes funksjon blir redusert til en tilskuer eller støttespiller. Den voksnes rolle kan slik sees som en stillasbygger mellom barnets aktuelle utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået, hvor den nærmeste utviklingssonen blir avstanden mellom disse. Bruners teori om "scaffolding" - det støttende stillaset - omsetter Vygotskys tenkning om læring til didaktisk praksis hvor forholdet mellom pedagogen og den som skal lære settes i fokus (Moen 1997). Stillaset blir, ifølge Moen, et didaktisk redskap som står i et

dialektisk forhold til den nærmeste utviklingssonen. Dette stillaset bygges ut fra det mål som barnet alene eller de i samarbeid, har satt. Når Greenfields (1984) viser fem egenskaper ved den pedagogiske støtte, som omformer denne støtten til å være et stillas. Disse egenskapene er (Greenfield 1984 gjengitt etter Moen 1997:174):

- hjelpen støtter motivet til den som tilbys stillaset
- stillaset fungerer som et redskap for vedkommende
- stillaset utvider områdene for handlingene
- det setter den som støttes i stand til å utføre oppgaver det ikke var mulig å mestre uten stillaset.
- stillaset er tilgjengelig etter behov.

Mestring vil bringe barnet frem mot nye mål, utviklingssoner og stillaser.

Sentralt i tilretteleggingen for læring står målsettingen hos/for barnet. For at læring skal kunne skje må denne prosessen forankres hos barnet, hvis ikke, kan ikke læring etter Vygotskys ideer fundamentert i læring som en sosiokulturell prosess kunne finne sted.

Kan så Vygotskys tanker om læring basert på språk og tenkning benyttes i forhold til Anders og Håkon, med de store og sammensatte funksjonsvanskene de har? Og kan så den innsatsen Ane og Helene gjør forstås som stillasbygging? Dette er jo relevante spørsmål, selv om verken læring, eller for den sakens skyld læring hos elever med store og sammensatte lærevansker, er tema her. Dette spørsmålet vil jeg derfor ikke forfølge videre, kun understreke at forståelsen av språk i denne sammenhengen vil være noe mer enn verbalt språk. Jeg velger å se på hjelpernes tilrettelegging for utvikling ikke bare på det kognitive, men også på det sosiale og fysiske plan, som en parallell til disse tankene om

stillasbygging, hvor de arbeider med å redusere gapet mellom barnets forutsetninger og omgivelsenes krav.

Folkestad (1997) har gjennomført en studie i et bofellesskap for mennesker med psykisk utviklingshemming, hvor han undersøkte vernepleieres handlinger i relasjon til beboerne med vekt på tilpasset hjelp. Han benytter begrepene *ramme inn* og *handlingsrom* for å belyse disse vernepleiernes streben etter å møte den Andre der den er, for på denne måten å understøtte utvikling av best mulig livskvalitet hos den enkelte beboer. Disse vurderingene av tilpasset hjelp må gjøres i den aktuelle situasjon, hvor vekselvirkningen mellom å gi rammer og handlingsrom må være bevisst hos hjelperen. Innrammingen vil klargjøre og bygge opp under mestring av oppgaven og på denne måten være et pedagogisk virkemiddel. Handlingsrommet vil være den Andres mulighet for i størst mulig grad å løse oppgaven selvstendig. Vernepleierens håndtering av hver enkelt situasjon tar utgangspunkt i god kjennskap til oppgaven, og den beboeren det gjelder (Folkestad 2000).

Handlingsberedskap /handlingskompetanse

De intervenserende prosessene vil være knyttet hjelpernes handlingsberedskap. Som vi har sett, kan disse handlingene ha ulike former og uttrykk. Også det å ikke handle vil i denne sammenhengen være en måte å opptre på som nettopp kan oppfattes som handlingene av den Andre. Men hva er denne handlingsberedskapen tuftet på? Spørsmålet om all kompetanse ikke er personlig forankret, stilles av Nygren (2004). Videre forfølger han spørsmålsstillingen ved å spørre om hvordan personlig kompetanse i så fall vil forholde seg til profesjonell kompetanse. Etter empiriske studier av yrkesutøvere involvert i relasjonsbaserte tjenester innenfor det helse- og sosialfaglige området, lanserer han begrepet profesjonell handlingskompetanse som et innspill i debatten om forholdet mellom profesjon og person. Nygren viser til at skillet mellom person og profesjon ikke gjelder i den praktiske virkelighet. Profesjonell handlingskompetanse defineres til å være:

"en menneskelig ressurs som blant annet setter den enkelte personen og det aktuelle profesjonelle praksisfellesskapet i stand til å løse bestemte oppgaver i bestemte sosiokulturelle og materielle omgivelser"

(Nygren 2004:28). Som en følge av dette, sees den profesjonelle handlingskompetansen som en av flere menneskelige kompetanser. Ifølge Nygren består den samlede profesjonelle kompetansen ikke bare av kunnskaper og ferdigheter, men i tillegg, og like viktig: yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentitet og handlingsberedskap. Kunnskaper og erfaring sett som noe "indre" hos yrkesutøveren koblet til "ytre" forhold ved den sosiale, kulturelle og historiske konteksten hun/han er en del av. Denne forståelsen av profesjonell kompetanse bygger på sosiokulturelt perspektiv med Lev Vygotsky som opphavs- og inspirasjonskilde (Nygren 2004) I denne tilnærmingen til forståelse av profesjonell kompetanse blir den konteksten yrkesutøveren

befinner seg i viktig med tanke på det å kunne opptre profesjonelt. Profesjonell kompetanse kan på denne måten ikke forstås uavhengig av den kontekst hvor yrkesutøveren handler og videreutvikler sin kompetanse (Nygren og Fauske 2004). Alle profesjonelle kompetanser vil på denne måten være personlig utformet kompetanse. Denne erkjennelsen vil også føre til en endring i synet på det som kalles profesjonell kompetanse. Nygrens omtaler av de praktiske og teoretiske implikasjonene dette medfører, vil jeg komme tilbake til i den avsluttende del av dette arbeidet.

Nygren og Fauske (2004) ser den profesjonelles handlingsberedskap som personens selektive utvalg av yrkesrelevante kunnskaper, ferdigheter, kontroller og identiteter på bakgrunn av den enkeltes kognitive prosesser, behov og følelser. Her vil handlingsberedskapen bestå i å selektere og koordinere disse i forhold til de aktuelle mål den bestemte situasjon krever. Formasjoner av den enkeltes verdibasis og ideologiske forankring vil i denne prosessen gjøres gjeldene, også i målformuleringen.

Illustrasjoner intervenerende prosesser

50. "Hun hadde kontakt med min lege da vi fikk så... tullede svar her fra kommunen her og...Ja, på generell basis. Nå må du klage til Fylkesmannen og nå...(.)...ikke sant, hun tar tak i ting".

(Hilde 18.03.2004, s. 24).

51. [Justere hjelpenivået]

"du må være veldig oppmerksom samtidig som du må være avventende. Så derfor har jeg sagt at den er så viktig. Fordi han skal ha muligheten ti å prøve seg (skriver: "Justere hjelpenivået")...(.)...og samtidig er det noe... hjelpenivået hans representerer noe som er...det faktisk ganske vanskelig. Det ligger innebygd i oss at vi skal være hjelpsomme. Vi skal stille opp og vi skal...alt det der. Det er jo så innebygd i oss at det er kjempevanskelig dette med å klare å holde oss i bakhånden...(.)...Du er ikke der for å stå der med hendene i lomma, men det er faktisk det du er der for...(.)... Jeg pleier faktisk å si at en god vernepleier står der med hendene i lomma".

(Ane 21.06.2004, s. 20).

52. " Ah...det er vel heller det...du vet det her...at du kan være med på å stille noen spørsmål. At hun er jo ikke sånn orakel, at hun i dialogen, og i den gode dialogen sammen kan finne frem til noen løsninger...(.)... det er ofte i dialogen...hvis du kommer sammen frem, men at hun kan være med på å stille noen gode spørsmål at vi kan få noen gode løsninger frem....(.)... Ja, som gir fremdrift, stiller noen spørsmål, ikke sant?"

(Hilde 18.03.2004, s. 29).

53. Arve: "mye...teori og kunnskap som det heter da...,men det som betyr noe er jo at hun...i forhold til hjelpemiddelsentralen så blir det jo ikke billig...hun kan jo lage enkle ting selv også...har jo delvis gjort det og...henter ideer mange plasser så (...) Så, nei vi har vel sagt det før, men det jeg føler er hennes styrke da det er at....omsette teori til praktiske ting også".

Anne: "Se mulighetene".

Arve: "Vurdere ungen og se hvor han står, og finne..."

Anne: "Måten hun gjør ting på"

Anne: "Ja"

Arve: "Å Se hva som er riktig der og da..."

(Anne og Arve 04.03.2004, s. 30).

54. Arve: " Så det var nå først da Ane kom inn i bildet at hun startet på riktig plass".
Anne: "På hans funksjonsnivå da. Og det var da han forandret seg veldig mye så".
Arve: "Han ble jo plassert lavere enn det vi trodde også, det må vi jo innrømme".
Anne: "På funksjonsnivå på tester ja?"

Arve: "Ja"

Anne: "Ja, det ble han nå, men samtidig ble han jo på noen områder...trodde de han skulle klare så mye mer i barnehagen enn på andre områder, men på andre områder igjen ble han bortdullet for å si det sann...(.)...Det ble ikke satt noen krav til han heller da så han fikk ikke...utfordring".

(Anne og Arve 04.03.2004, s. 15).

55. " Drømmehjelperen..haha....Nei altså nå...nå spør det i hvilken setting... men det er veldig godt å ha noen.... som kan....ha noen...innspill som kan være med på å drive den her habiliteringsprosessen fremover... Som kjenner til barn. For det er klart det er noen som har sett, som har sett mange flere funksjonshemmede barn enn oss, og det er alltid oss i familien som har en masse diskusjoner om hva som er neste trekk. Liksom...hva er det nå vi skal legge vekt på...hva tilrettelegge...hva skal vi prøve. Så det er ...befriende det å få noen inn, som kan komme med innspill. Det er en god hjelper som kan...kan det, og som selvfølgelig har evnen til å sette seg inn i situasjonen her og nå, og være lydhøre for oss da. Og også hjelpere som har noe...som greier dette her med å ta kontakt og høre med andre....Ta en telefon, ikke sant. Hvordan har det vært der og der... Kanskje snakke med kompetansesentret, har dere noe erfaring på det? Innhente opplysninger da. Da er de gode".

(Hilde 18.03.2004, s. 19).

56. "Hun har litt oversikt, ikke sant, hun har litt erfaringer fra andre systemer og kan se litt fremover i tid".

(Hilde 18.03.2004, s. 40).

57. [god hjelp]

"...man får noe igjen, for å si det på godt norsk, noe matnyttig...(...)...det er omsettbart, noen av de rådene hun kommer med...såpass spesifikke at de er realiserbare da."

(Hilde 18.03.2004, s. 28).

Drøfting

For Ane står avpassing av hjelp sentralt, når hun i forskningsintervjuet tenkte høyt rundt dette med å gi hjelp i sitt tankekart (51). Disse vurderingene om intervensjon eller ikke kan sees på som en balansekunst. Men hva legger Ane i utsagnet sitt? Balansen blir for Ane en kontinuerlig bestrebelse i å tilpasse seg den Andres behov, og også forholde seg til at de antatte behovene kanskje ikke er der hos den Andre. Anes forsøk på å gi Anders tilpasset hjelp ved å gi han rammer, og samtidig frihet til selv å ta initiativ kan betegnes som et forsøk på å skape en balanse mellom handlingsrom og struktur (Folkestad 2000). På denne måten vil det å ikke gjøre noe aktivt også være en del av de intervensjoner prosessene. For at Anders skal kunne få prøve seg selv blir det avgjørende at stillaset gjøres tilgjengelig etter behov (Greenfield 1984).

Ane og Helenes evne til å omsette teori til praktisk handling, fremheves av foreldrene, som et sentralt element i vurderingen av dem som gode hjelpere (52-53, 55). De anvender sin fagkunnskap til noe matnyttig (57) som kan omsettes til handling, for å forbedre barnets hverdag. Det stillaset Helene skaper for Håkon gir han mulighet til å mestre noe han ikke greide tidligere (Greenfield 1984). Hilde trekker frem to dimensjoner i dette (52): Det ene er at når man gir råd, så må rådene være konkrete og realiserbare. Det andre er å ikke komme med direkte råd. Å omsette teori til praksis har som Anne og Arve trekker frem også en helt konkret betydning når han beskriver Ane, og hvordan hun omsetter teori til praksis (53). For Ane ble det å se hvordan man kunne gjøre ting, og tilpasse og lage enkle hjelpemidler selv, en del av hennes fagkompetanse. Hun omsatte sine kunnskaper til noe fysisk, til konkrete handlinger, fremhever foreldrene (53, 56). Å ta de nødvendige grepene når situasjonen krever det blir viktig for hjelperens understøttelse av barnets opplevelse av mestring. Hilde beskriver det Helene kommer med som "matnyttig"(57). Med dette forstår jeg at de opplever at det hun gjør blir riktig for Håkon, altså noe som fører til en

positiv endring ut fra hans ståsted. Foreldrene til Anders mener dette skyldes at Ane tar mer utgangspunkt i Anders enn det de andre hjelperne har gjort tidligere (54). Nettopp dette at Ane kom inn og startet på riktig plass i forhold til Anders funksjonsnivå, hadde Anne og Arve vært inne på tidligere, også i forhold til grunnlaget for at de er fornøyd med henne (1, 53). Dette forholdet mellom kunnskap og praksis, eller liv og lære om man vil, synliggjør kjernen til god kvalitet som Kaasa (2004) understreket. Kombinasjonen av faglighet og menneskelighet, i forening med evnen til å sette seg inn i den enkeltes situasjon, fremheves av foreldrene.

Hjelperens første oppgave vil da være å finne ut hvor den Andre er, for så å starte der (Kierkegaard 1962 [1848]). Hvis hjelperen lykkes med dette kan de bidra til at den Andre kan se sin situasjon utenfra, og lettere kan vurdere, forholde seg til og finne veien videre. Hildes tanker om "drømmehjelperen" (55) forener alle disse fire prosessene. Hun sier at det avhenger av hvor de er, hva de vil vite og hvordan de på grunnlag av dette kan få støtte til å tenke og handle, i forhold til de utfordringene de står overfor. Da Anne, Arve og Hilde snakket om hvorfor de opplever Ane og Hilde som gode hjelpere, nevnte de deres evne til å vurdere og analysere, ikke bare barnets situasjon, men også den større konteksten både barnet, familien og de selv er en del av (25, 28, 43-45). Hjelperen er ikke her bare analyserende, men hun deler sine betraktninger og observasjoner med foreldrene, slik at de sammen kan drøfte betydningen av disse for veien fremover (55).

Foreldrene ser hjelpernes evne til å se litt fremover i tid som en styrke. Dette tilskriver de blant annet hjelperens evne til å skaffe seg oversikt, og å tenke fremtidsrettet (45, 56). Dette med å ta utgangspunkt i barnet og samtidig holde blikket hevet, både til siden og fremover blir en balansegang mellom det å se den enkelte, og omgivelsene denne er en del av.

Helene og Anes tanker rundt sin egen rolle omhandler dette med å være både med- og motspillere til familien (52, 55). Å være en medspiller handler for dem om å reflektere sammen med familien, og aktivt engasjere seg i å komme med innspill, mot å forbedre barnets og familiens situasjon.

I motspiller legger Helene å hjelpe foreldrene til å finne ut hva de egentlig trenger hjelp til (38). Å være en slik motspiller innebærer å stille spørsmål som kan bidra til at foreldrene tydeligere kan formulere hva de ser barnet og de selv har behov for, og hva de ser vil bli viktig å ivareta. Å være åpen og stille spørsmål ved den aktivitet, situasjon og aktivitet som de befinner seg i blir for Ane og Helene slik en viktig innfallsvinkel til å finne ut hvor den Andre er, men også for å se sin egen innvirkning i relasjonen.

De intervensjoner prosessene er, etter denne forståelsen, et samarbeid mellom hjelperen, foreldrene og andre rundt barnet hvor de sammen søker å understøtte barnets aktivitet og utvikling. Balansen mellom intervensjon, og unnlatelse av denne, i forhold til den enkelte situasjon, blir et daglig vippepunkt. I disse prosessene er hjelperens omsetting av fagkunnskaper til praktisk handling sentral, for å kunne støtte opp under barnets utvikling.

Refleksive prosesser

Gjennom de refleksive prosessene vil jeg beskrive hjelpernes kontinuerlige evaluering og refleksjon i forhold til de gjennomgåtte prosessene. Disse prosessene er også felles-reflekterende, men jeg vil primært rette oppmerksomheten rundt hjelperens tanker knyttet til egen praksis. Å se ting i nytt lys som grunnlag for ny innsikt og nye erkjennelser er her en gjennomgående innfallsvinkel i deres arbeid.

Teoretisk bakgrunn

Refleksjon over egen praksis

Evne til refleksjon over egne erfaringer og handlinger kan sees som en sentral side i kompetanseutviklingen i omsorgsprofesjoner. Erfaring i seg selv gir ikke automatisk god omsorg. En forutsetning for forbedret praksis vil være oppmerksomhet på og refleksjon over sine erfaringer og handlinger (Sandell 2002). Refleksjon kan beskrives som en fellesbetegnelse for intellektuelle og følelsesmessige aktiviteter individet engasjerer seg i, for å utforske sine erfaringer med tanke på ny innsikt og forståelse (Boud 1985). Hjelpernes refleksjoner er knyttet til flere ulike aktiviteter, slik Boud beskriver. Refleksjon er for dem ikke nødvendigvis en individuell aktivitet. Det kan men like gjerne være en fellesaktivitet sammen med foreldre eller kolleger. Fellesaspektet, og vektlegging av næring til disse refleksjonene, er grunnlaget for å knytte disse tankene sammen til det jeg har valgt å kalle *refleksive prosesser*. I de refleksive prosessene ligger det, som jeg skal komme tilbake til, også et konkret evaluerende element. Disse refleksive prosessene danner grunnlag for utvikling både hos hjelperen og den Andre, i og med hennes relasjon til, og tilretteleggingen for den Andres utvikling; i dette tilfelle barnet. De refleksive prosessene omrammer, slik figur 4 viser, de øvrige kategoriene og skal slik kast lys over og reflektere tilbake aktiviteten i de øvrige prosessene. Det refleksive

vil ikke bare avspeile innholdet i prosessene innenfor, men gjennom vurdering og refleksjon gi nye bidrag og næring til disse prosessene. De refleksive prosessene ligger ikke utenfor de øvrige prosessene og kan ikke sees atskilt fra dem. De er som disse dialektiske - de aktiverer og driver hverandre fremover.

Som profesjonell hjelper vil man gjennom sitt arbeid møte mange slags mennesker i ulike sammenhenger, og man vil på denne måten utvikle sine sosiale evner gjennom å reflektere over egen væremåte (Bang 2003). I møtet med den Andre vil man møte seg selv, ved å være en del av en levende relasjon. Som hjelper vil man i tillegg møte mennesker i en annen situasjon og med andre opplevelser og erfaringer enn det en selv har. Gjennom sitt arbeid får man sjansen til å utvikle seg personlig og bli klokere på livet, på andre mennesker og seg selv (Bang 2003). Slik vil nye erfaringer og kunnskaper kunne sees som en nødvendighet for faglig vekst, hvor teori og praksis brytes gjennom møtet med den Andre.

Den varme kunnskapen - ikke i, men mellom mennesker

Denne typen kunnskap som behandles i de refleksive prosessene, er nært tilknyttet det vi kan kalle mellommenneskelige ferdigheter, sosiale ferdigheter eller relasjonskompetanse. Begrepet *den varme kunnskapen* introduseres i denne sammenhengen av Sandell (2002).

Den varme kunnskapen beskrives som nært knyttet til det autentiske i møtet mellom mennesker som samhandler nært i utvikling mot økt menneskekompetanse, men som også favner alminnelig og daglig samhandling mennesker i mellom (Sandell 2004). Kunnskapen eksisterer i samhandlingen mellom mennesker med en etablert relasjon (Sandell 2002). Denne kunnskapen viser til, skjulte og mindre skjulte, påvirkningsformer som virker gjensidig styrende på handlemåter og væremåter. Denne kunnskapsformen blir etter min tolkning knyttet til hvordan vi er og handler i møte med den Andre.

Den varme kunnskapen vil tilhøre den udefinerbare og uuttalte tause kunnskapen, hvor vi bare "vet" at slik er det, eller slik skal det gjøres. Sandell knytter dette til erfaringsbasert kunnskap. Denne studien søker å få "hull på" noe av dette udefinerbare i disse relasjonene i forhold til hva de tenker om seg selv og hverandre. Hvorfor, og på hvilken måte, gjør de som de gjør? Beskrivelser av positive egenskaper hos den enkelte vil i lys av denne forståelsen ikke være tilstrekkelig. Man må gå lengre enn dette og beskrive det handlende, altså hva som faktisk gjøres av disse gode hjelperne. Disse positive begrepene og betegnelsene på hjelperen bidrar, ifølge Sandell (2002), lite i et forsøk på en vitenskapeliggjøring av praksiskompetanse. Handlingsaspektet, altså det som faktisk gjøres, vil bli en sentral innfallsvinkel i studier av praksiskompetanse, noe som også Nygren (2004) omtaler gjennom sine analyser av handlingsberedskap som den profesjonelle kompetansens summative spydspiss.

Utgangspunktet har for Sandell (op. cit.) vært erfaringsbasert yrkesutøvelse og refleksjon over utført faglighet i veiledet praksis for helse- og sosialstudenter. De fagpersonene som her omtales vil stå i en dobbel posisjon i forhold til læring: Både det å være lærende selv, og det å stimulere til barnets læring og utvikling. Slik blir deres egne tanker om sin utvikling som fagpersoner en form for refleksjon eller avspeiling av deres eget læringssyn.

Illustrasjoner refleksive prosesser

58. *"Så tenker jeg også at den der (peker) er veldig viktig som går på evalueringen hele tiden. For hvis du ikke har den samtidig så vet du ikke..., du kan tro at du viser respekt, men du må hele tiden være reflekterende i forhold til det".*
(Helene 28.06.2004, s. 10).
59. *"Møte med praksis har ført til at jeg er blitt som jeg er blitt".*
(Helene 28.06.2004, s. 22).
60. *"Man utvikler seg så lenge man reflekterer over egen praksis".*
(Helene 28.06.2004, s. 11).
61. *"Tror det kan være en fordel hvis man er interessert i også å få ny kunnskap. Ikke for at man nødvendigvis skal bruke det siste man har lest eller hørt at det er det som gjelder, men at man i alle fall får noen nye tanker...(...)...jeg tror også den ny-informasjonen man får skaper forandringer som skjer i deg hvis du tenker på den spiralen".*
(Helen 28.06.2004, s. 16).
62. *[egen utvikling]*
"Så at alt er med på å påvirke hvis du tenker på den her spiralen. At alle de her ytre faktorene er med og spiller inn...mmh...Så når jeg sier vi har fornyet oss i en del ting og vi...forandrer oss...altså at man får ny kunnskap og i gjennom litteratur og skole, men siden jeg begynte å jobbe i habiliteringstjenesten så er det kanskje...eh...familiene som har gjort at jeg har utviklet meg sånn som jeg har gjort. Og hele den evalueringen som man gjør".
(Helene 28.06.2004, s. 17).
63. *"Jeg tenker at...erfaring i en sånn type arbeid det gjør at man etter hvert kan bli en bedre hjelper hvis man er reflekterende i det man gjør. Hvis ikke så tror jeg ikke det hjelper om man har 20 år eller...."*
(Helene 28.06.2004, s. 19).
64. *"Det at man må tørre å utsette seg litt sånn...det at man må tørre å havne i litt skumle situasjoner. Å oppleve at, jeg tror man er nødt til å oppleve at det er en del ting man ikke mestrer...(...)...Og at man må tørre å være i det kaotiske og ukjente tror jeg er helt nødvendig hvis man på sikt skal bli en bedre hjelper. Hvis man skal ha det trygt og kjøre "safe-løp" hele tiden, og stille sine spørsmål, da blir det ikke noen åpne spørsmål og være så lyttende, kanskje?"*
(Helene 28.06.2004, s. 25).
65. *"Også det går jo også på det med viktigheten av å få input fra andre plasser og elever, andre ting. ... (skriver)... påfyll fra andre skoler o.l. Ikke kurs, men ved at du kan observere andre elever så får du bestandig sånne aha-opplevelser av hvordan du ikke skal gjøre ting...eller hvordan du bør gjøre ting...(...)... at du ser noe som er annerledes, Du ser ikke bare på det generelt, men det blir det på en måte mer...(...)... mmh... Jeg kan for eksempel besøke noen på Sagvik skole. For eksempel for å se på hvordan er det de jobber. De har dagtavla eller dagsplanen hengende sånn og sånn.. jaha..., Det var ikke lurt tenker jeg da altså, men da får jeg bestandig en ny ide om*

hvordan jeg vil gjøre det. Ikke sant?(...)... det er det jeg har i bakhodet når...hvis jeg kan ut å observere andre vernepleiere som jobber...også får jeg bestandig noen tanker om hvordan de gjør det...å det var lurt, .sånn kan jeg også gjøre det, men med en liten vri liksom. Så det går jo på det å gi utfordringer hele tiden, at for at du skal klare det så må du ha litt sånn påfyll innimellom". ·

(Ane 21.06.2004, s. 18).

66. [om å arbeide alene som vernepleier]

"For at hvis jeg er i en situasjon da med en som er ny for han Anders. Så blir jeg veldig vernepleier når jeg holder på...(...)...Jeg blir fort veldig overtydelig og overfortolkende på signalene. Jeg er veldig sånn, ikke sant?(...)...Jeg er veldig bevisst på det jeg gjør og det jeg sier...om hvorfor jeg gjør dette her, om hvorfor jeg forholder meg slik jeg gjør i forhold til han Anders. Og det at jeg faktisk har noen vernepleierstudenter det har også hjulpet på...I det at jeg faktisk...eh...i det å være veldig bevisst på den situasjonen".

(Ane 21.06.2004, s. 27).

67. "Skal jeg få veiledning så er kanskje det beste videoveiledning nesten...(...)...at jeg tar opp video av meg selv i en situasjon. For da ser jeg så godt at, da ser jeg veldig godt".

(Ane 16.03.2004, s. 18).

Drøfting

I sine tanker rundt seg selv var hjelperne hovedsaklig opptatt av hvordan de utøver yrket sitt; hvorfor tenker og handler jeg som jeg gjør? I intervjuene har de satt ord på sitt forhold til faget og hvordan de opplever seg selv som fagpersoner. Det å delta i disse intervjuene kan ha vært en del av en bevisstgjøringsprosess, hvor de selv har blitt nødt til å sette ord på hva det er som er viktig for dem, og hvorfor de mener det er slik. På denne måten har de gjennom disse samtalene fått satt ord på, og reflektert over deler av sin egen praksisteori.

I arbeidet med å lage tankekartet "meg selv som hjelper", tok de konkret utgangspunkt i den jobben de hadde i dag, og hva de mente virket inn i forhold til sin utøvelse av denne. Her trakk de inn både forhold hos seg selv og omgivelsen rundt. De arbeidet ut fra sitt "eget" spørsmål; hva blir viktig for meg i min rolle som hjelper i den jobben jeg har i dag, og hvorfor synes jeg dette er viktig? De satte først opp stikkord, som de deretter utdypet og "begrunnet" gjennom samtalene med meg: Hva er det så de er opptatt av i sin egen yrkesutøvelse?

I sine tankekart (vedlegg 9-10) trekker de frem to hoveddeler knyttet henholdsvis til grunnlaget for det arbeidet de gjør i relasjon til dette barnet og dets familie, og betydningen av refleksjon i forhold til sin egen utvikling som hjelper. Som den sentrale substansen i forståelsen av egen praksis trekker de frem momenter knyttet til det faglige, det relasjonelle og det personlige. Det kan det synes som om et etisk aspekt knytter disse sammen i hjelpernes praksis. Helenes resonnement om det å utøve respekt for den Andre (58) kan illustrere denne gjensidigheten. Her binder Helene sammen det konkret vurderende i den enkelte situasjon til sine egne verdier og væremåte i møte med den Andre.

Ane og Helene ser refleksjonen over egen praksis som avgjørende for både å gjøre et godt arbeid og å kunne vokse og utvikle seg som fagpersoner (60, 62-63, 65-67). Spørsmålet det videre vil være interessant å stille er: Når opplever de at de vokser som fagpersoner, og hva er det de vokser på? Både Ane og Helene er tydelige på når det er de utvikler seg som fagpersoner (58, 60-65, 67); Det er i det praktiske arbeidet, og gjennom refleksjoner rundt egen praksis, noe som nok kan sies å være to sider av samme sak. De fleste av disse refleksjonene kan knyttes direkte til egen praksis, men det er også andre inntrykk som stimulerer tanker rundt egen praksis og faglighet. Dette kan i utgangspunktet være alle møter med mennesker, både i profesjonelt og privat, som setter i gang dette "tankearbeidet", som Helene kaller det. Jeg vil her fremheve deres tanker om utvikling og betydningen av å befinne seg i. eller sette seg selv i situasjoner, som fremmer deres utvikling som fagpersoner (61-62, 64-65).

Hjelperne lærer av de erfaringene de får i praksis (58-60, 62-65, 67). De har blitt farget av de opplevelsene og erfaringene som de har fått fra møtene med den Andre. Dette gjelder både de gode og de vonde episodene, man tar dem med seg og bruker dem, forteller Helene (21). Skau (2002) skisserer møtet mellom mennesker som kilder til forståelse. Her trekker hun frem to kilder til kunnskap. Den ene er andre mennesker, hvor vi kan forsøke å sette oss inn i den Andres tanker om hva som betyr noe for dem i relasjonen, og hvordan de erfarer møtet med oss. Denne typen kunnskap får vi ved å spørre dem og observere deres reaksjoner på møtet med oss. Den andre hovedkilden er en selv:

"Ved å ta oss tid til å erfare våre møter med den andre, ved å være våkne og oppmerksomme underveis, ved å reflektere over våre erfaringer og finne ord som kan beskrive dem, kan vi gradvis utvikle vår forståelse for kvalitative nyanser i mellommenneskelig samspill".(Skau 2002:49).

Dette med å ta møtet med den Andre innover seg, for å øke sin kompetanse, er noe de vektlegger i sine tanker rundt egen utvikling som hjelper (58-59, 62-64).

Møte med praksis har ført til at jeg er blitt som jeg er blitt,

forteller Helene (59). Utviklingen går liksom i en spiral fortsetter hun. Det er denne vekselvirkningen mellom praksis og refleksjon rundt denne og seg selv, som gjør at hun utvikler seg som hjelper. Helenes oppfatning av at

man utvikler seg så lenge man reflekterer over egen praksis

(60), etterfølges av hennes bevissthet på å kontinuerlig være spørrende og kritisk til sitt eget arbeid og de situasjonene hun befinner seg i. Det å kunne komme til å gjøre ting av gammel vane, uten å stille spørsmål, ser hun på som en fare (64). Ting må ikke bli for trygt og forutsigbart. Det vil ifølge Helene hemme hennes muligheter for utvikling. Å tørre å bevege seg på utrygg grunn ser hun på som en av forutsetningene for å kunne bli en god hjelper. Her viser hun at må bevege seg på grensen i forhold til sin egen kompetanse nettopp, for å finne ut hvor denne grensen går, hva hun behersker og ikke behersker. Hun utvikler seg gjennom å være uredde, tørre å gå inn i vanskelige situasjoner og opphold seg i det ukjente. Bare slik har hun mulighet til å øke sin kompetanse i bredden, og ikke bare i dybden. Hun må tørre å gi fra seg kontrollen til den Andre, og la han/henne få definere situasjonen. Når den Andre får utspillet kan hun ikke definere den Andre inn i sin forståelsesramme og arbeidsmåte, hun må aktivt se, lytte og starte der den Andre er, jfr. de anerkjennende prosessene.

Anes tanker om kompetanse, for henne illustrert gjennom tankekartet, viser hvordan det er i møtet med den Andre, altså i praksis hun utvikler seg. Det er ikke selve møtet, men mulighetene dette møtet gir, både til å anvende teori og bruke seg selv i relasjonen, hun lærer av. Foreldrene nevnes av Ane som en kilde til læring. Å se og høre hva foreldrene tenker og gjør i forhold til barnet blir viktig. Kompetanse for Ane er nettopp det å kjenne barnet, og evne til å sette seg inn i elevens situasjon blir for henne hovedfokuset som hjelper jfr.

sentrum i tankekartet hennes (vedlegg 9). Gjennom en god relasjon til foreldrene kan hun lære av de som uten tvil har den største kompetansen i forhold til Anders.

Nye kunnskaper og erfaringer er nødvendig for faglig utvikling (Bang 2003). Dette gjenspeiles i Helenes tanke om utvikling som en spiral med vekselvirkninger (61). Erfaring og ny innsikt gjør at man tilnærmer seg situasjoner på nye måter. For å skaffe seg dette nødvendige påfyllet er det en fordel å være litt nysgjerrig. Helene kobler sammen ny innsikt med utvikling av verdigrunnlaget, som hun ser som fundamentet i sitt arbeid (61). Hun mener det er en fordel om a man er interessert i å lese og få litt ny informasjon. Dette blir som et påfyll, i form av et nytt perspektiv, hvor hun endrer syn på enkelte ting, mens noe annet befester de oppfatningene hun allerede har. Også Ane trekker frem dette med å skaffe seg påfyll fra andre steder (65). For henne er det å se hvordan de arbeider med lignende problemstillinger med på sette i gang tanker om hvordan hun selv kan gjøre ting sammen med Anders. Dette blir for henne en hjelp til å se sin egen situasjon utenifra.

For Ane, som jobber mye alene, er det viktig å komme seg ut for å hente impulser (65). Slik vil hun i de orienterende prosessene skaffe seg impulser og næring til refleksjon, som igjen kan gi utvikling både for Anders og seg selv. For Helene, som er mye ute og stadig møter nye barn og foreldre med ulike problemstillinger, faller dette mer naturlig inn i hennes arbeidssituasjon. I tillegg er hun en del av et større fagmiljø som hun trekker veksler på. Å holde seg faglig oppdatert er en viktig del av hennes arbeid i spesialisthelsetjenesten.

Oppmerksomheten rettes ikke bare mot den Andre, men også mot en selv:

"Jeg er veldig bevisst på det jeg gjør og det jeg sier"

forteller Ane (66). Dette mener hun henger sammen med at hun er eneste vernepleier på skolen, og at andre derfor observerer henne, og ser på hvordan hun gjør forholder seg til Anders og hans medelever. Veiledning av vernepleierstudenter i praksis, øker denne bevisstheten.. Da får hun utfordret seg selv på hvorfor hun gjør ting som hun gjør og mener det hun mener, i og med at hun fungerer som en rollemodell. Helene har også tanker om hvordan hun blir bevisst på sin fagutøvelse. I og med at hun arbeider i et tverrfaglig team, får hun i sitt samarbeid med teamet tilbakemeldinger på hvordan hun er, og måten hun gjør ting på. Teamet blir slik en arena hvor hun får prøvd sin egen oppfatning av seg selv som fagperson, i forhold til hvordan de andre oppfatter henne og det hun gjør. Dermed kan hun se hva hun bør arbeide videre med, for å bli en bedre hjelper.

Bevisstheten Ane og Helene snakker om forstår jeg som en oppmerksomhet rettet mot seg selv som fagperson, og måten de utøver faget sitt på. De er opptatt av å få tilbakemeldinger på det de gjør, for å kunne utvikle seg som fagpersoner. Veiledning ser de på som en mulighet til å bli bedre kjent med seg selv som fagpersoner (67). Etter min forståelse omhandler dette å rette blikket mot seg selv, og se den innvirkningen en har på den Andre.

I de refleksive prosessene har hjelperne, sammen med foreldrene, sett seg selv og sin relasjon til barnet og hverandre utenfra. Hjelperne strekker seg fra det konkret evaluerende (58) til refleksjoner knyttet til sin yrkesutøvelse. Fremtiden og handlingsalternativer for å forbedre barnets situasjon settes i sentrum (61, 65-67). Gjennom å være spørrende og kritiske til egen yrkesutøvelse, er hjelperne utforskende på egen praksis.

Sammenfattende drøfting

En studie av selvfølgeligheter?

Det meningsfylte øyeblikk som utviklingsskapende

I behandlingen av prosessene jeg finner virksomme i min analyse av informantenes gode relasjoner, har jeg blant annet benyttet meg av Martin Buber og Carl Rogers tanker i et forsøk på å forstå dette "noe" mellom hjelperen og foreldrene. I 1957 møttes Buber og Rogers på University of Michigan, etter sistnevntes initiativ. Møtet mellom disse to er i ettertiden blitt omtalt som: "The Martin Buber - Carl Rogers Dialogue". Denne dialogen sees som et unikt møte, hvor den kanskje største prøvesteinen i forståelsen av dialogens natur ble lagt. Dialogen dem imellom blir i ettertid sett på som en utforskning av det filosofiske i lys av det praktiske, hvor den praktiske dimensjonen i dialogen ble satt i sin begrepsmessige betydning (Anderson & Cissna 1997).

Med utgangspunkt i Anderson og Cissna's transkripsjoner med kommentarer til denne dialogen fra 1997, forstår jeg Rogers og den "ekte" dialogen i et terapeutisk forhold som et øyeblikk, forstått som et vendepunkt, eller en opplevelse, som endrer begge parter. Altså et meningsfylt øyeblikk parallelt til Bubers "Jeg og Du" (Anderson 1997). Her presiseres en oppklarende distinksjon i forhold til deres forståelse av møtet mellom "Jeg og Du" som et møte mellom likeverdige. Rogers ser møtet mellom seg selv som terapeut og den Andre slik:

"Since I, as therapist, hope that I have helped this moment to come about, the relationship can be looked upon as an unequal one. But in the moment itself, all such issues disappear"

(Rogers 1987:39). Spørsmålet om en likeverdighet eller ikke, vil i øyeblikk med endring i en terapeutisk sammenheng, ifølge Rogers bli, totalt irrelevant.

Forståelsen av hva som er likeverdig på hvilket nivå, i hvilken kontekst, og med hvilken forståelsesramme, oppklarer her at det ikke er en ubalanse i møtet mellom Jeg og Du. Rogers viser til foranledningen og rammen rundt dette "egentlige" møtet som ikke likeverdig, mens han referer til dette meningsfylte øyeblikk hvor partene bindes sammen som likeverdige og endringsskapende, i form av at utvikling av relasjonen skjer. Buber på sin side presiserer at han er opptatt av dette "ekte" møtet, mellom "I - Thou", altså det som Rogers beskriver som dialogen i det terapeutiske møtet (Anderson 1997).

Distinksjon mellom disse ulike teoretiske nivåene kan bidra til å forklare både foreldrenes og hjelpernes formening om disse relasjonene som både likeverdige og ikke-likeverdige (26-29), samtidig som de er gjensidige og felles nærværende (7). Opplevelsen av å ha noe "udefinerbart" felles, som de forsøksvis beskriver som sammenfall i "indre gener" (8) og "personlig kjemi" (5). Det er gjennom dette Jeg-Du forholdet de er fellesskapende, både i utviklingen av forholdet til hverandre, og i sitt felles prosjekt; tilretteleggingen for en best mulig trivsel og utvikling hos barnet (38).

Steinsholdt (2003:6) fremholder det dialogiske som et skjult aspekt ved det menneskelige liv;

"...først og fremst for at det ikke har noen materiell plassering. Det finnes verken innenfor eller utenfor individet. Det er nettopp dette "midt i mellom" som har sine egne forunderlige rytmer".

Slik vil alle dialoger ha sin særegne rytme. Bubers og Bakhtin forsøker å fange denne klangbunnen i sin forståelse av dialogen som et ontologisk begrep. Dette fører oss i retning av nærværets betydning og oppdagelsen av seg selv gjennom den Andre. I en slik ontologisk forståelse av dialogen vil dialogen selv ikke bare være et middel for å nå målet, men selve meningen. Eller sagt med Bubers og Bakhtins egne ord: "Jeg er fordi du er", og "all væren er dialogisk".

Møtet som et kunstverk

Møtets grunnleggende karakter hos Buber kan sammenlignes med prosessen ved skapelsen av et kunstverk (Karlsen 2002). Nærværet blir tvingende nødvendig for at dette virkelige møtet skal kunne finne sted, altså møtet mellom Jeg og Du. Dette viser også noe av kjernen i det som her er beskrevet som det fellesskapende i møtet mellom foreldrene og hjelperen. Det er i øyeblikket, der og da, hvor man i samtaleens vekselspill sammen skaper veien videre til beste for barnet. Slik vil det ikke hjelpe hvor forberedt man er når man møter den Andre, for dette *felles* oppstår først i dette møtet, og det krever at man handler uten forbehold og betenkningstid. Øyeblikkets tilstedeværelse er en forutsetning for at disse omkringliggende prosessene som er beskrevet foran (figur 4) skal kunne finne sted. Eller sagt med andre ord; å møte den Andre der den er (1, 16, 36-38, 54-55).

På samme måte som det dialogiske står i sentrum i det menneskelige univers hos Buber og Bakhtin (Steinsholdt 2003), blir her den fellesskapende samtalen midtpunktet i disse relasjonene mellom foreldrene og deres hjelpere. Det mellommenneskelige blir ifølge denne måten å tenke på det sentrale, og synonymt med det dialogiske (op. cit.). I dette ligger at det mellommenneskelige ikke må forveksles med det personlige, forstått som det private (Røkenes og Hansen 2002). Det mellommenneskelige i disse relasjonene forstår jeg som evnen til å forholde seg til hverandre og barnet som *et hele*. I dette legger jeg at de ser den Andre som verdifull, både i forhold til hvem den Andre er, det personlige (5, 8-9, 10, 17, 22, 24), og i forhold til de erfaringer og kunnskaper som denne bringer med seg inn i fellesskapet (5, 28, 45, 48, 53, 55-56). Det er dette integrerte hele hos den Andre hjelperne forholder seg til, og det kan de bare gjøre ved å nettopp forholde seg til seg selv som et tilsvarende hele, hvor man aktivt må forholde seg til både det personlige, det faglige og det

omkringliggende, i form av den kontekst man er en del av. Jeg ser her på det faglige som de relevante erfaringer, kunnskaper og spørsmål man bringer med seg i møtet med barnet og foreldrene (1, 22, 40, 45-46, 48-49, 52-53, 56-57). Slik innehar også den Andre en unik fagkompetanse. Det vil være denne balansen både hos den enkelte, og mellom disse som danner denne likevekten som gjør den fellesskapende samtalen mulig, og som derigjennom aktiverer de omkringliggende prosessene. Ikke slik at det dermed forventes at foreldrene skal inneha en viss kompetanse rent faglig sett i forhold til forståelsen av sitt barns situasjon basert på teori og forskning. Heller at de innehar en erkjennelse av at deres unike kjennskap til sitt eget barns behov og livssituasjon har en avgjørende betydning i forhold til at de skal kunne lykkes, i det som over er beskrevet som deres felles prosjekt. Summen av disse delene, og ikke en vektning mellom disse, er nettopp det som danner grunnlag for at de i mine øyne lykkes i sitt forhold til hverandre. De ulike bestanddelene vil selvsagt ha ulik vekt i de ulike situasjonene og samtalene. Likevel vil de være virksomme, hver på sitt vis og hver til sin tid, i de ulike prosessene som springer ut av denne fellesskapende samtalen.

Det dialogiske vil på denne måten forbli "skjult" i beskrivelsen av disse relasjonene, nettopp fordi de ikke har en materiell plassering, slik Steinsholdt (2003) beskriver. Slik vil betraktningen av disse relasjonene, likt et kunstverk, få sin verdi gjennom det de formidler til og aktiviserer hos den Andre.

High-TOUCH, holdning og handling

I gjennomgangen av disse prosessene blir koblingen mellom hjelperens holdninger og handlinger stadig tydeligere. Både holdninger og handlinger synes å være integrert i hverandre (1, 7, 12, 17, 24-25, 27, 30, 34, 36, 49-50, 53, 55). Det faller meg inn at foredraget jeg hørte av Klaus Sonstad, alias Odin Jensenius, om "H-Touch-metoden" for en tid tilbake hadde mye sannhet i seg også i forhold til oppsummeringen av mitt prosjekt. Disse prosessene blir jo billedlig slik som bokstavtegnet H er; parallelle og sammenbundne prosesser som bare sammen skaper en mening. De bindes sammen gjennom hvem vi er, altså oss som personer, og dette gir hjelperne sin særegne måte å forvalte faget sitt på. Dette er jo i og for seg ikke noe nytt (Røkenes og Hansen 2002, Callewaert 2003, Shulman 2003, Fauske og Nygren 2004), og arbeidet med denne tematikken kan slik konkludere med at det finnes lite nytt under solen. Det er ikke et spørsmål om et "enten-eller", men heller et spørsmål om hvordan dette faglige og personlige integreres hos den enkelte og medieres gjennom handling. Likevel håper jeg tankene disse informantene har delt med meg, kan være med på å lyssette hvordan man som fagpersoner forholder seg til den Andre. En oppmerksomhet på at det i møtet med den Andre er ulike prosesser virksomme på samme tid, og som sammen vil være avgjørende for den Andres opplevelse av det arbeidet vi gjør. Sonstands "postulat" om at "*Vi e aill innjdivida*", gir disse fellesskapende prosjektene hver sin særegne form og betydning for den enkelte. Det allmenne vil her ligge i *hva*, altså de prosessene jeg har funnet virksomme i relasjonene, mer enn i *hvordan*, som vil være deres måte å integrere disse prosessene i relasjonen til hverandre.

Profesjonelle brukere og moderne hjelpere?

Helge Hernes (2002:141) tar utgangspunkt i utviklingstrekk innenfor økonomien og bruker betegnelsen "profesjonelle brukere", altså brukere av profesjonelle tjenester, for å beskrive dagens brukere av tjenester, i et samfunn hvor stadig større andeler av befolkninger arbeider innenfor en eller annen form for tjenesteproduksjon. Han konkluderer med at det stadig blir vanskeligere å yte profesjonell hjelp i helsesektoren når folk stiller med økende forventninger. I stedet for å skape et pessimistisk bilde av de offentlige velferdstjenestene, ser han at disse brukerne representerer en ressurs. Begrepet profesjonelle brukere gir han følgende betydninger:

- brukere med store kunnskaper og forventninger
- personer som veksler mellom å være profesjonelle og å være brukere
- brukere som bidrar til at tjenestene blir best mulig

Hernes (op cit.) trekker frem at det er en asymmetri, og ofte et avhengighetsforhold, mellom brukere og det offentlige hjelpeapparat. Brukernes pårørende står utenfor dette forholdet, og stadig oftere innehar de selv tjenesteytende roller. På denne måten veksler de mellom å være tjenesteytere og mottakere. Gjennom deres kunnskaper og forventninger kan de ofte sees på som kravstore brukere (op. cit.) Disse brukerne innehar også mange ressurser, som i en konstruktiv dialog med hjelpeapparatet kan aktiveres, men bare hvis de selv ønsker det. Dermed blir forholdet mellom foreldrene, som de indirekte brukerne, og hjelperne jevnbyrdig, og denne fellesskapende samtalen får et godt utgangspunkt. Profesjonelle brukere, som disse foreldrene er, kan som Hernes (2002) beskriver, bidra til å skape en "vinn-vinn"-situasjon i forhold til å bedre samhandlingen. Hjelperne beskriver foreldrene som en ressurs, og som noen de

lærer av og med. Sammen med helperen skaper de en felles forståelse fremfor hver sin forståelse av forholdet til hverandre (12, 16, 22, 24, 38, 52, 55).

Denne forskyvningen av forståelsen av brukernes rolle illustreres også godt i tittelen på NOU 2001:22;

Fra bruker til borger: en strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer.

Her sees brukerne som en delaktig og ansvarlig part i helperrelasjonen. De innehar rettigheter og plikter. Arbeidsdelingen vil i slike relasjoner avhenge av brukerens eget initiativ og helpers evne til å skape et realistisk bilde av hva man kan forvente når det gjelder erfaringer fra lignende situasjoner. For Hernes vil ikke fortiden, men nåtiden og fremtiden bli det sentrale i det videre arbeidet. Også hos Sandbæk (2001) fremheves denne dreiningen fra å se på brukere og deres pårørende som mottakere til å se på dem som aktører. Intensjonene med å introdusere brukermedvirkning på slutten av 1980 årene var begrunnet i ønsket om at brukeren selv skulle sees som en delaktig part. Gjennom individuelle planer og ansvarsgrupper har det også skjedd mange viktige skritt på veien. I disse relasjonene opplever jeg foreldrene og helperne som fellesskapende, dvs. det er ikke den ene eller den andre som medvirker, men de virker sammen. I dette fellesskapet oppnås en dynamikk som beveger deres relasjon til hverandre og derfra videre til barnet. Foreldrene kan derfor ikke bare sees som medvirkende, men heller som aktivt virkende og premissleverandører for helpers ivaretagelse av barnets behov og interesser.

Så til spørsmålet om moderne helpere. Å forhold seg til den Andre som en likeverdig samarbeidspartner i deres felles prosjekt, krever at helperne har en bevissthet knyttet til sin egen rolle (13, 28-29, 34, 51) og ikke bare den Andres. Fossetøl (2004) beskriver "relasjonsmestrene" som vår tids foretrukne arbeidskraft. Det er ikke nok å mestre sitt fag, man må også kunne bruke faget

på måter som fremmer forståelse og samspill med andre. Uten denne type relasjonell kompetanse vanskeliggjøres, for ikke å si umuliggjøres, en optimal oppgaveløsning. Denne type "følere" hos hjelperne vil også være viktig i forhold til omgivelsene de virker i. Man vil ved å rette blikket utover også lettere ta opp i seg de endringer som stadig skjer rundt en, og dermed bli bedre i stand til å ta disse innover seg (13, 25, 46, 62, 65-66). På denne måten kan man lettere unngå å bli fanget i innarbeidede roller og arbeidsmåter (64-65). Evnen til å tilegne seg denne type endringskompetanse blir i så måte avgjørende for å videreutvikle seg som fagperson.

Kunnskapsarbeid har både en sterk personlig og en sterk relasjonell komponent (Fossestøl 2004:22).

"Kunnskapsarbeid fremstilt av kunnskapsarbeiderne selv handler om; nye måter å forholde seg til pasienten, kunden eller brukeren på, om nye måter å lede, organisere og samarbeide med andre på og om nye former for medvirkning"

(ibid.). Andreassen (2004) understreker også hvordan de nye behandlerne slik ikke behandler *på* pasientene, men *sammen med* dem. Hun utleder brukermedvirkning som en logisk nødvendig. Kunnskapen til den Andres funksjonshemming (her: barnet) utgjør her den spesialiserte fagkunnskapen, knyttet til funksjonshemmingen, og hvordan dens innvirkning kan reduseres mest mulig. Kunnskapen knyttes på denne måten til hjelperens erfaringer, og slik får kunnskapen, Ifølge Andreassen, et dobbelt erfaringsaspekt. Både hjelperens og den Andres erfaringer er det som sammen bringer dette fellesprosjektet videre. Nettopp dette er det foreldre og hjelperne fremhevet som kompetanse for seg slik Ane uttrykte:

"I kompetanse for meg så ligger den evnen til å kjenne de ulike brukerne som jeg arbeider med"

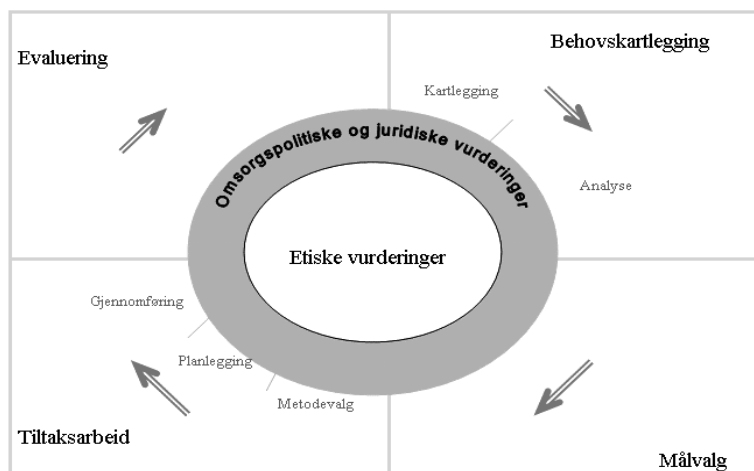
(49). Hilde fremhevet også nettopp dette som en styrke hos Helene (55). Hun hadde møtt mange barn og familier med de samme utfordringene som de selv hadde, og slik hadde hun noe å bibringe familien. Disse nye behandlerne har Ifølge Andreassen (2004) nettopp erkjent at spesialisert fagkunnskaper har begrenset verdi, og bare får sin betydning gjennom at den gjøres relevant for den Andres liv. Slik vil det personlige hos hjelperen ha betydning for utvikling av det relasjonelle, eller det jeg har kalt de relasjonsbyggende prosessene, som grunnlag for å kunne få aktivisert denne fagkunnskapen og gjøre denne gjeldet i den Andres liv. Yrkeskompetansen blir det summative uttrykket av hjelperens handlingskompetanse og relasjonskompetanse (Røkenes og Hansen 2002).

Nygren (2004) hevder at erkjennelsen av det tette forholdet mellom person og profesjon skaper et kunstig skille mellom fag og person som paradoksalt nok kan virke til et begrepsapparat og teorier som behandler det "personlige" som atskilt fra det "faglige". På mange måter kan Nygrens påstand være sann, i og med at det i de siste tiårene har vært et oppsving i fokuset på betydningen av det personlige i profesjonelles arbeidsmåter og tilnærminger (Leenderts 1995, Skau 1998). Dette kan være som en reaksjon på den vektleggingen av det faglige arbeidet som noe verdi- og følelsesnøytral, objektivt og instrumentelt, i form av en forvaltning av det faglige. Den tidligere tids idealer må igjen sees som et forsøk på å få innpass som profesjonsfag (Uggerhøi 2003). Vår utvikling av begreper og teorier vil alltid være forsøk på å skape en mening i den samtid vi lever i. Og i de siste årene med begrepene brukervedvirkning og myndiggjøring som honnørord, i dagens helse- og sosialtjeneste, er det vel ikke så rart at nettopp dette med å møte den Andre som den han er, krever at hjelperen selv må vise ansikt. Dette for å kunne fremstå slik de virkelige er, og vise den Andre verdighet og respekt. Slik forstår jeg også forholdet mellom det "personlige" og det "faglige" som dialektiske begreper som kun får mening i forhold til hverandre. En vektlegging av det ene vil dermed naturligvis bringe oss tilbake til

det andre, uten at det ligger noe utelukkende i dette. Det er også slik jeg oppfatter foreldrene til Anders og Håkon. Det er ikke snakk om noe enten-eller, men et både-og. Til sist, og i hovedsak, ser de at det er når disse to innlemmes i hverandre og oppleves integrert hos fagpersonene, at de virkelig opplever at ting fungerer. Nettopp derfor har jeg også valgt begrepet *fagpersoner* som en oppsummerende betegnelse på disse hjelperne. Dette impliserer nettopp denne integreringen av både det faglige og det personlige i den jobben de gjør. Begrepet har jeg selvsagt ikke kommet opp med selv, det er det foreldrene selv som har. Det tok imidlertid en stund før jeg så betydningen av deres ordvalg som betegnelse på sine hjelpere. Hjelperne, eller rettere sagt fagpersonene, bruker det også. Men de turnerer også flere andre begreper som betegnelse på sin profesjon. Nå i ettertid hadde det jo vært interessant og gått tilbake til dem om spurt mer om hvorfor de nettopp bruker dette ordet, og hva det er de legger i det. Så på mange måter er det vel dette som er "svaret" på min problemstilling, hvis det skulle kunne finnes noe slikt.

Vernepleiefaglig arbeidsmodell, et nyttig redskap?

Når jeg nå skal gjøre et forsøk på å trekke sammen noen tråder avslutningsvis, kan det være interessant å se på hvorvidt hjelperne anvender vernepleiefaglig arbeidsmodell og om denne kan sees virksom gjennom disse nevnte prosessene understøttende den fellesskapende samtalen (figur 4). Vernepleierstudiet har i likhet med flere andre helse- og sosialfaglige utdanninger påberopt seg en helhetlig tilnærming, hvor integrering av kunnskaper fra flere fagområder vurderes som sentralt for å kunne ivareta den Andres behov.



Figur 5 Vernepleierens arbeidsmodell (FO 2000).

Vernepleiefaglig arbeidsmodell (figur 5) kan forstås som en arbeidsprosess hvor de ulike fasene bygger på hverandre. Arbeidet deles inn i 4 hovedfaser: behovskartlegging, målvalg, tiltaksarbeid og evaluering. Gjennom alle disse fasene står de etiske vurderingene sentralt, samt de omsorgspolitiske og juridiske vurderingene som utgjør de ytre, styrte rammene som legges for arbeidet. På bakgrunn av analysen av mine data (figur 4) kjenner jeg igjen en del hovedtrekk i vernepleiefaglig arbeidsmodell (figur 5). De relasjonsbyggende prosessene kan sees som en parallell til behovskartlegging og målvalg, som er de to første fasene i vernepleiefaglig arbeidsmodell. Gjennom de anerkjennende

og avklarende prosessene oppnås også en avklaring gjennom den fellesskapende samtalen av den Andres behov og ønsker, og fundamentet for det utviklingsstøttende arbeidet for barnet og familien utmeisles. De utviklingsstøttende prosessene blir det arbeidet som gjøres for å realisere de gitte mål for habiliteringsarbeidet gjennom de orienterende og intervensjonerende prosessene. De refleksive prosessene dekker vernepleiefaglig arbeidsmodells siste fase; evalueringen. I de refleksive prosessene legges derimot hovedvekten på refleksjon og mindre på det konkret evaluerende. De refleksive prosessene tar også opp i seg det etiske aspektet, likt de kontinuerlig løpende etiske vurderingen sentrert i figur 5. Hovedforskjellen er, slik jeg ser det, at den Andre ikke fremkommer som en aktiv part i vernepleiefaglig arbeidsmodell og at samhandlingsaspektet dermed ikke kommer tydelig frem. Likevel må vernepleiefaglig arbeidsmodell sees som yrkesgruppens eget arbeidsredskap og at det dermed er naturlig å se på sitt eget arbeid som utgangspunkt. Vernepleieres arbeid, vil som alt arbeid med mennesker, forde relasjonen som arbeidsredskap. Begge modellene har etter min opplevelse en sirkulær forståelse basert på et systemteoretisk fundament, hvor samspillet mellom de ulike delene er et vedvarende vekselspill. Arbeidsmodellens rektangulære form bryter samspillet mellom de ulike dynamiske og dialektiske elementene som et vedvarende vekselspill. Istedenfor kunne de fire hoveddelene vært integrert i selv sirkelen. Johansen og Saur (2005) har gjennomført et utviklingsarbeid med mappe som arbeids- og vurderingsredskap ved vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. De har forsøkt å ta utgangspunkt i vernepleiefaglig arbeidsmodell i sitt møte med studentene og i tilretteleggingen for læring basert på et sosiokulturelt læringssyn. De viser til at vernepleiefaglig arbeidsmodell kan tolkes og anvendes på ulike måter.

"Ettersom modellen delvis presenteres som en arbeidsprosess som går i sirkel, men hvor det ene elementet følger etter hverandre, som perler på en snor, tror vi det er viktig å vise at denne arbeidsprosessen ikke nødvendigvis følger perlene på rekke og rad. Elementene må nyanseres og presenteres som elementer viklet inn i hverandre, mer enn atskilte prosesser". (Johansen og Saur 2005:18).

Johansen og Saur bygger sin teoretiske grunnlagsforståelse på dialog og refleksjon. Dette utgangspunktet samstemmer også i stor grad med min tolking av Anes og Helenes tanker om egen praksis. Enhver modell, uansett form og innhold, vil likevel aldri bli noe mer enn et forenklet og stilisert bilde av virkeligheten. Det vil være med vernepleiefaglig arbeidsmodell som med alle andre teorier og arbeidsredskaper i vår yrkesutøvelse. De får først kraft og betydning idet vi gjør dem til våre egne og omsetter den til praktisk handling *i relasjon til noe(n)*. For som far til Anders sa (53):

"Hun kan jo mye teori og kunnskap da...men det som betyr noe er at hun kan omsette teori til praksis og se mulighetene" (fritt gjengitt).

Også mor til Håkon omtaler at det er først i dialogen sammen med den Andre, altså at de i felleskap gjennom å forene hverandres særegne kompetanse til sin felleskompetanse danner grunnlag for utvikling og trivsel hos barnet (52)⁶. Bare sammen kan de, for å låne Batesons ord fra 1979, "gjøre en forskjell som gjøre en forskjell" for å drive denne habiliteringsprosessen videre.

⁶ Barnets egen utvikling vil ikke omtales her jfr. tidligere avgrensninger. Her er det foreldrenes og hjelperens felles innsats, for å skape et best mulig utviklingsmiljø for barnet, det refereres til. Læring knyttes til egen aktivitet hos barnet.

Hva har disse informantene gitt meg?

Mine informanter har med stort engasjement og velvillighet delt sine historier og refleksjoner over sine gode relasjoner med meg. Av og til har jeg lurt på hvordan dette prosjektet hadde vært om jeg ikke hadde møtt akkurat disse menneskene. Svaret gir jo seg selv, det ville ikke blitt dette prosjektet, men et annet. Jeg har nå forsøkt å gi et lite innblikk i det som jeg opplevde som det unike og særegne i akkurat disse to relasjonene. De har oppstått, som de fleste andre relasjonene vi har til våre medmennesker, ganske tilfeldig. Men, er det tilfeldig at akkurat disse to relasjonene oppleves som gode både av foreldrene og hjelperne? På mange vis kan disse foreldrene sies å være ressurssterke gjennom sitt engasjement, sin kunnskap og sine evner til å samarbeide og igangsette positiv aktivitet rundt sine funksjonshemmede barn. I tillegg skal de jo også være å være mamma og pappa til de andre søsknene, ektefelle og arbeidstaker. Forklaringen må vel ligge i vendingen:

det kommer ikke an på hvordan man har det, men hvordan en tar det.

Det betyr likevel ikke at disse foreldrene også har beveget seg på en tornefylt sti i sitt verdighetsarbeidet for sitt barn med funksjonshemming, for å drive denne habiliteringsprosessen fremover (40). Disse foreldrene har satt pris på sine hjelpere, og hjelperne har opplevd å få mye tilbake, både gjennom sitt forhold til barnet og foreldrene (24, 36).

Ane konkluderer på følgende enkle vis i forhold til deres gode samarbeid.

"Jeg tror vi har et godt samarbeid, fordi jeg er den jeg er og de er dem de er"

(10). Hilde og Helene fremhever også verdien og respekten gjennom sine utsagn (23-24), hvor det å verdsette den Andre for det den er, og ikke skulle forandre på hverandre, trekkes frem som et element i deres gode relasjon. Det er vel nettopp denne gjensidigheten jeg opplever at de er dyktige å pleie i sitt forhold hvor begge parter skaper og er ansvarlige for den gode relasjonen. Relasjonen tufter

de på respekt og tydelighet i en åpen dialog, hvor deres felles forståelse skapes (6, 38, 52, 55). I respekt legger de ydmykhet (12, 18, 20, 22-25), evne til å lytte (1-2, 16, 18, 35-36, 55) bry seg om og verdsette den Andre (7, 17). Tydelighet er de opptatt av som grunnlaget for trygghet og tillit. I tydelighet innlemmer de en åpenhet på vurderinger, standpunkter, roller og ståsted (3-6, 28-30, 32-34).

Disse elementene fremstår ikke som tydelige i de enkelt deler, men som sammenfiltret i hverandre, hvor det er summen av disse integrert i den enkeltes ytringer og væremåte som synes sentral for deres opplevelse av hverandre. Som Helene sier;

"Ydmykhet og respekt og...empati...og det her henger liksom inni hverandre"
(19).

Selv om det relasjonelle ligger som fundament for den opplevde fornøydheten er ikke dette alene nok. Foreldrene knytter sin tilfredshet til milepæler i barnets utvikling til hjelperens innsats overfor barnet (33, 54). Foreldrene har klare forventninger til sin hjelper når det gjelder faglig kompetanse og evne til å omsette denne i praktisk handling i sitt arbeid overfor barnet (53-55, 57).

Tilsvarende gjelder også for hjelperne tanker (46, 51). Hjelperens handlingskompetanse sees som et bærende element. Refleksjon over egen praksis (59-67) fremstår i denne sammenheng som sentral for hjelperens egen utvikling i relasjon til barnet, foreldrene og den kontekst de er en del av.

Implikasjoner av studien

Over stilte jeg spørsmål om hva informantene har gitt meg. Gjennom arbeidet har jeg lært mest om noe jeg på langt nær hadde trodd skulle bli så fremtredende. Deres fortellinger og betraktninger har satt i sving tanker knyttet til egne praksisopplevelser og refleksjoner i forhold til hvorfor og hvordan disse ble som de ble, både på godt og vondt. Jeg har slik gjennomlevd og reflektert over mine egne praksisteorier, og hvordan jeg selv møter andre. I mitt arbeid med barn med funksjonshemming fikk jeg ofte høre at den mora der hun var nå sånn eller sånn og den familien der, den var slik og slik. Da jeg så møtte dem selv ble mitt bilde ofte ganske annerledes, og jeg har ofte lurt på hvorfor? Kunne mine kolleger virkelig ta så feil? Nei, jeg tror ikke det. Da må det vel ha vært foreldrene da? Nei, jeg tror ikke det heller. Et møte mellom mennesker, enten de er hjelpere, foreldre eller hva de nå måtte være, handler om et møte mellom ulike virkelighetsbilde, hvor disse skal enes om en felles situasjonsforståelse. Bare i samtalen kan man danne en felles forståelse av den situasjonen man samtaler om. Dette kan ikke skje gjennom en tilpasning av den enes eller den andres opplevelse, men gjennom en åpen dialog hvor man nærmer seg hverandre. Erkjennelsen av at man påvirker hverandre, og åpenhet til å la seg påvirke blir slik avgjørende. Hvorvidt denne fellesskapende samtalen finner sted eller ikke, kan være suksesskriteriet for den gode relasjon, hvis noe slikt skulle finnes. Hvordan man kommer dit er fremdeles et åpent spørsmål, og veiene er trolig like mange som vi er forskjellige. Alle er vi annerledes, og siden ingen situasjoner er like må vi dessverre finne denne veien på nytt hver gang. Dersom dette prosjektet kan bidra med noe må det være å sette lys på de gode eksemplene, som såkorn for refleksjoner rundt vårt møte med hverandre. I løpet av prosjektet er det mange interessante spørsmål som har reist seg, langt flere enn jeg har greid å ta tak i. Jeg vil i det følgende gjennomgå noen av disse, før jeg til slutt prøver å se dette prosjektet i en større sammenheng.

Brukermedvirkning, et stigmatiserende begrep?

Gjennom mine analyser av disse relasjonene har det for meg blitt tydelig at brukermedvirkningsbegrepet, som det til stadighet refereres til i offentlige dokumenter og faglitteratur innenfor helse- og sosialfagene, ikke nevnes en eneste gang av mine informanter. Hva kan dette bety? Brukermedvirkning innebærer at brukerne av tjenestene får innflytelse i beslutningsprosessen og i utformingen av sine tjenestetilbud (St.meld. 34/1996-97). Aune (2002:31) ser brukermedvirkning som en forutsetning i rehabiliteringsprosessen, med utgangspunkt i erkjennelsen av at brukerne må delta sammen med fagpersonene, dersom man skal kunne finne de gode løsningene. Dette fordrer nye måter å samarbeide på.

"Det sentrale i ideologien er at brukeren skal ha en viss form for innflytelse, være en aktør fremfor en passiv mottaker, og påta seg medansvar og medbestemmelse i interaksjonen med hjelperen"

(Ørstavik 1996, etter Aune 2002:15, egen understrekning). I disse relasjonene er foreldrene opptatt av å bli sett, hørt, forstått og respektert for sine opplevelser, behov og standpunkter. Slik kan det jo sies at de som brukere krever en medvirkning. Her er det ikke *en viss form* for innflytelse, men et reelt *samvirke* gjennom den fellesskapende samtalen.

Brukermedvirkningsbegrepet kan på denne måten hindre den enkelte i å være hovedaktøren i egen habiliteringsprosess. Å la den Andre være hovedaktør vil faktisk si å avgi makt til den Andre. I det øyeblikk dette skjer, vil det være den Andre som faktisk definerer sine egne behov og hva som er hjelpende for seg. Maktbalansen i relasjonen, mellom det vi liker å kalle brukere og hjelpeapparat, vil i dette øyeblikket være forrykket. Makt blir slik et ansvar for den Andre, og den Andre kan da sies å være uansvarlig for sitt eget liv i og med at han/hun ikke kan treffe fire valg.

I disse relasjonene kan det fremstå som om at deres felles investeringer i sin relasjon har gjort tematikken knyttet til brukermedvirkning overflødig. Hvis man tar ideologien bak begrepet etterrettelig, holder det ikke med *en viss form* for innflytelse, men man må, som Aune (2002) påpeker, heller rette fokus på den Andre og deretter søke samarbeidsformer som kan ivareta den Andre på en best mulig måte. Da vil vi kunne snakke om å skape individuelt tilpassede tjenester, heller enn å dytte den Andre inn fastmeislede tjenestetilbud, for så å la de medvirke der. Eksempler på dette finner vi mange av både i skoleverket, helsevesenet og i de sosiale tjenestene for barn med funksjonshemninger. Å vise verdighet og respekt for den Andres forskjellighet vil i min forståelse være å behandle hverandre ulikt, da likheten mellom oss nettopp er vår forskjellighet.

Makt, ansvar og forpliktelse?

Dette bringer meg over på mitt andre anliggende i forhold til det jeg så svært lite av i datamaterialet. Maktbegrepet har, i likhet med brukermedvirkning, vært en dimensjon som har nådd ny aktualitet i faglitteraturen, spesielt i forhold til lovreguleringen av bruk av makt og tvang overfor mennesker med psykisk utviklingshemming (Sosialtjenesteloven kapittel 4A). Dette har etter mine opplevelser satt makt i relasjoner mellom brukere og fagpersoner på et generelt grunnlag på dagsorden i helse- og sosialfaglig arbeid.

Gjennom disse relasjonene har jeg funnet en gjensidighet og symmetri, men også en utviklingsdrivende ubalanse. Endresen (2004) tar opp forholdet mellom makt og avmakt i relasjonsarbeid. Implementeringen av kapittel 4A i Sosialtjenesteloven har bidratt til en debatt om hva godt vernepleiefaglig arbeid er. Denne er knyttet til hvilken faglig ballast utdanningsinstitusjonene skal gi studentene til deres virke, for å bedre brukernes livskvalitet. Endresen konkluderer sin undersøkelse om bruk av tvang overfor mennesker med psykisk utviklingshemming med en sterkere kontekstuell forståelse og refleksjon, i kombinasjon med bedre relasjonelle ferdigheter hos tjenesteyterne, som positivt innvirkende på deres handlinger i møte med en gruppe mennesker som har vansker med å dra omsorg for seg selv. Ane og Helenes tanker om seg selv i sitt arbeid overfor Anders og Håkon, avdekker en bevissthet knyttet til egen innvirkning i relasjon til den Andre, samt refleksjon som kilde for egen utvikling. Bollingmo (2004) påpeker også betydningen av å være bevisst på egne normer og verdiers innvirkning, ikke bare i tjenesteyternes handling, men også deres refleksjoner over disse. Helene har også tidligere fremhevet betydningen av å forholde seg aktivt til de verdier og holdningene hun bærer med seg i møte med den Andre (13). Likevel synes ikke refleksjoner over egne verdiers betydning utenfor handlingen å være særlig fremtredene. Bollingmo ser

reflektert etisk praksis både som et kompetanseområde og teoretisk begrep. Refleksjon blir uløselig knyttet til etisk forsvarlig praksis. De refleksive prosessene er sentrale ved utligningen av dette maktforholdet. Det hjelpende vil, etter foreldrenes opplevelse, kreve en overenskomst (Skau 2003), mellom Jeg og Du som utligner eller "legaliserer" dette maktforholdet, gjennom en ansvarliggjøring. Dette kan være en forklaring på hvorfor maktaspektet synes fraværende i disse relasjonene, hvor de sammen finner en allianse basert på en gjensidig forpliktelse ovenfor hverandre, hvor makt knyttes til et ansvar overfor den Andre.

Refleksjon

Både refleksjon over praksis og refleksjon i praksis (Schön 1987) er sentrale elementer i en alternativ kunnskapsutvikling basert på sosial konstruktivisme knyttet til studier av praksis lik denne. Dette arbeidet er vår (min og mine informantere) konstruksjon, og en overføring til andre relasjoner vil måtte skje gjennom en integrering i deres konstruksjon av virkeligheten. Profesjonelles viktigste kompetanse blir deres evne til å forhandle med den Andre om hvordan situasjonen kan forstås, meningen disse handlingene kan gis og hvilke tilgjengelige løsninger som er mulig (Tronvoll 2004). Å være i relasjon vil slik fordre et aktivt forhold både til sin indre og sin ytre dialog. Thorsen (2003) finner i praktikerens møte med den Andre deres indre dialog med seg selv, i tillegg til dialogen han benevner nettopp "det felles meningsskapende prosjekt", som en nødvendighet for samarbeid.

Refleksjon vil likevel ikke være tilstrekkelig for hjelpenes tilrettelegging for at denne fellesskapende samtalen kan oppstå. Refleksjon og handling blir oppsummeringsvis stående igjen som bærende elementer i disse hjelpenes møte med Andre. Dette arbeidet har tatt utgangspunkt i informantenes refleksjoner over deres gode relasjoner. De har ikke sett på disse som perfekte, men gjensidig opplevd at det er *noe* bra som de kan bygge videre på. Jeg har kretset rundt dette *noe* og det er på tide å lande disse tankene. På en eventuell vei videre ser jeg tre forhold som åpenbarer seg for videre utforskning, på grunnlag av mitt møte med informantene.

For det første er språkets betydning og bruken av dette noe som kunne vært interessant å se nærmere på. Da tenker jeg både på den verbale og nonverbale språkbruken. Videre har bruk av humor og fantasi, som igangsettere for kreative og løsningsorienterte prosesser, fremtrådt som et område for nærmere

utforskning, samt som understøttende for en god relasjon. Sist, men ikke minst ser jeg behovet for å se nærmere på handling og refleksjon i praksis. Feltstudier innrettet mot enkelt kasus og samhandlingen mellom disse kan bidra til en større forståelse av det dialogiske samspillet mellom fagpersoner og den Andre. I denne sammenhengen vil samspill også innlemme det handlende, sett som væremåter og opptreden i vårt møte med den Andre.

Etterord

Er sirkelen sluttet?

I midten av forrige uke var jeg som vanlig en tur innom biblioteket for å levere noen bøker. Enkelte av dem har jeg forøvrig lånt mange ganger. Der er som om jeg aldri blir ordentlig ferdige med dem. På biblioteket vårt, som er et lite høyskolebibliotek, jobber det tre ansatte. De kjenner oss alle. Av og til mistenker jeg dem for å være et hode foran. La meg forklare:

Når jeg så står der foran disken for å hente, levere eller registrere noen bøker er det sjelden noen lang kø. Den er alltid akkurat passe lang. Hvordan går det an da, tenker du kanskje? En kø kan da aldri bli kort nok? Når den er akkurat passe lang, er den også akkurat passe kort. Jo, nå har det seg slik at vi har et nytt og flott lokale, og foran disken stiller de ut nyervervelsene sine. Når køen er kort, får jeg tid til å bla litt i de bøkene de har satt frem på disken, mens de registrer lånene mine. Og når køen er litt lengre, så er det jo ikke slik at vi trenger kølapp, for vi kjenner jo oftest dem foran oss. Da er køen akkurat passe langt til å ta turen rundt reolen foran disken. Og hva har de der? Jo, flere nye bøker så klart! Problemet er jo bare at jeg nesten alltid kommer ut med minst en bok mer en jeg selv trodde jeg trengte. Altså, hvordan er det mulig at det tilfeldigvis er så mange bøker der som jeg bare skulle sett litt i? Til deres forsvar skriver jeg jo oppgave på et gjennomgangstema i en helsefagsavdeling som dette rett nok er. Det er jo mennesker vi arbeider med. Så på mange måter kan det sies å være mange sideveier i dette prosjektet.

Så tilbake til forrige uke. Jeg har nettopp sendt i fra meg den avsluttende drøftingen, til veiledning. Så skjer det igjen. Der, rett "i gangsynet" og ikke til å unngå står den:

"Det skapende mellomrommet- i møtet mellom pasient og lege"

(Berg 2005). I mitt indre sinn koblet jeg umiddelbart til den sentrale kategorien i hovedoppgaven; den fellesskapende samtalen. Deretter kom tanke nummer to like raskt: Den boken tør og bør jeg ikke åpne. Jeg tok den selvsagt med meg, men åpnet den ikke. Det tok en uke før jeg bladde i den. Og hva handlet den om? Akkurat det som tittelen fortalte; dette skapende midt mellom deg og meg, om relasjoner, kommunikasjon og filosofi. Et uendelig tema, nettopp i kraft av vår forskjellighet som beveger oss videre. Så takk, Eli Berg, og alle dere andre som forsker på slike selvfølgeligheter, som aldri kan bli selvfølgelig nok. Fagkunnskaper, metoder og teknikker er bra nok, men bare gjennom å møte menneskene bak diagnosen, symptomet, problemet eller hva vi nå kaller det, kan vi sammen gjøre en forskjell. Det blir som en annen boktittel, som bare sto der i fjor vår, sier det er: *"Fordi vi er mennesker"* (Eide et al. 2003).

Litteraturliste

Andersen, T. (1996). *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk Forlag.

Anderson, R og Cissna, K. N. (1997). *The Martin Buber - Carl Rogers dialogue. A new transcript with commenntary*. Albany: State University of New York Press.

Andreassen, T. A. (2004). Nye behandlere og nye brukere. I Fossetøl, K. m.fl. (2004) *Relasjonsmestere. Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. (s.52-59) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Askheim, O. P (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Asmyhr, Å. (2004). Livslang omsorg - møte med foreldre til barn med funksjonshemming i Johnsen, B. E (red.) *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye roller i habilitering og rehabilitering*, (s.73-89). Oslo: Universitetsforlaget.

Aune, I-K. E. (2002). *Rehabilitering med vekt på selvoppfatning og indre motivasjon. Et utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag om brukermedvirkning og koordinering*. Rapport nr. 4/2002 Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling for helsefag. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Bachelor, A. (1991). Comparison and relationship to outcome of diverse dimensions of the helping alliance as seen by client and therapist.

Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter i serien Cappelens upopulære skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bang, S. (2003). *Rørt, rammet og rystet. Faglig vekst gjennom veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bastøe, P. Ø. og Dahl, K. (1994). *Hjørnesteiner i sosialt arbeid. En innføringsbok for sosialarbeidere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Berg, E. (2005). *Det skapende mellomrommet-i møtet mellom pasient og lege*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bogdan, R. og Taylor, S.(1987). Toward a sociology of acceptance: The other side of the study of deviance. *Social Policy*, **18**,

Bogdan, R. og Taylor, S. (1989). Relationships with severely disabled people: The social construction of humanness. *Social Problems*, **36**,

Bollingmo, L. (2004). Tvangstiltak, etisk forsvarlighet og den enkelte tjenesteyter. i Bollingmo, L. ,Høium, K. og Johnsen, B-E. (red.) *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye roller i habilitering og rehabilitering*. (s.201-225). Oslo: Universitetsforlaget.

Boud, D., Keogh, R., og Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kegan Page.

Brataas, H. V. og Steen-Olsen, T.(red.) (2003). *Kvalitet i samspill. Innføring i kommunikasjon og kulturell forståelse for helsepersonell*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.

Brezinka, W. (1988). Competence as an aim of education. i Spiecker, B. (red.) og Straughan, R.(red.) *Philosophical issues in moral education ad development*. (s. 75-98). Milton Keynes. Philadelphia: Open University Press.

Buber, M. (1954/1995). *Det mellan-mänskliga*. Översättning av Pehr Sälström. [Originalens tittel: (1954) "elemente des Zwischenmenschlichen" i "Die Schriften über das dialogische Princip". Heidelberg: Verlag Lambert Schneider]. Ludvika: Dualis Förlag.

- Buber, M. (1964/1992). *Jeg og Du. På dansk ved J. Vikjær Andersen*. Oversatt fra tysk etter "Ich und Du") København: Filosofibiblioteket. Hans Reitzels Forlag.
- Buber, M. (1978). *Between Man and Man*. New York :Macmillian Publishing Co.
- Bunkholdt, V. m.fl. (1996). *Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene*. Oslo: Tano.
- Buzan, T og Buzan, B. (1995). *The mindmap book*. London: BBC Books.
- Callewaert, S. (2003). Profession og personlighet - to sider av samme sag? i: Fibæk Laursen (red.) *Person og profession, en utfordring for socialrådgivere, sygepleiersker, lærere og pædagoger*.(s.259-277.) Værløse: Billesø & Baltzer.
- Clandinin, J. og Conelly, M. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Vol **19**,
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. California: SAGE Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.). (2000). *Handbook of Qualitative Research –second edition*. California: Sage Publications Inc.
- Eide, H. og Eide, T. (2004). *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, S. B., Grelland, H. H, Kristiansen, A., Sævareid, H .I. og Aasland, D. G. (2003). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Endresen, A. (2004). Tvang og makt i omsorgsarbeidet overfor psykisk utviklingshemmede. i Bollingmo, L., Høium, K. og Johnsen, B-E. (red.) *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye hjelperoller i habilitering og rehabilitering*. (s. 177-200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fibæk Laursen, P og Weicher, I (red.) (2003). *Person og profession, en utfordring for socialrådgivere, sygepleiersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø & Baltzer
- FO (2000). Om vernepleieryrket.
- Folkestad, H. (2000). Ambisjoner om å yte tilpasset hjelp. i Froestad, J. Solvang, P. og Söder. M. *Funksjonshemming, politikk og samfunn*, (s. 253-280). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Folkestad, H. (2003). *Institusjonalisert hverdagsliv. En studie av samhandling mellom personale og beboere i bofelleskap for personer med utviklingshemming*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap,jus og humaniora. (1999). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Fossestøl, K. m.fl (2004). *Relasjonsmestere. Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Frost, T. (2003). Hva mener vi med respekt for menneskeverdet? *SOR Rapport* nr.3/2003.
- Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oversatt og med etterord av Helge Jordheim. Oslo: Cappelens upopulære skrifter.
- Gergen, K. J. (1997). *Virkelighet og relationer: tanker om sociale konstruksjoner/Kenneth. Gergen; oversat av Thomsen, H..* København: Dansk psykologisk forlag.

Good, P. (2001). *Language for those who have nothing: Michail Bakhtin and the landscape of psychiatry*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Gudmundsdottir, S. (1997a). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. i Karseth, B., Gudmundsdottir, S. og Hopman, S.(red.) *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundems 70- års dag.* (s. 147-174) Oslo: Universitetet i Oslo.

Gudmundsdottir, S.(1997b). Forskningsintervjuets narrative karakter. i Karseth, B., Gudmundsdottir, S. Og Hopman, S.(red.) *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundems 70- års dag.* (s. 202-216) Oslo: Universitetet i Oslo.

Habberstad, T. (2002). Det myndige menneske som grunnlag for sosialt arbeid. i Lundstøl, J. (red.) *I dannelsens tegn. Profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker* (s. 19-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Fredriksberg C.: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.

Hansen, H. Aa.(2004). *Dette fikk vi til! Hva vektlegger sosialarbeidere i arbeide med barnet og foreldrene i saker hvor de selv mener de har lyktes?* Hovedoppgave i sosialt arbeid. Trondheim: NTNU.

Henriksen, J-O (2004). Emmanuel Lëvinas: Den andre gjør meg til den jeg er i Stensholdt, K og Løvlie, L (red.) *Pedagogikkens mange ansikter, pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 528-539) Oslo: Universitetsforlaget.

Hernes, H. (2002). Profesjonelle brukere i Nyhlen, B. og Støkken, A. M. (red.) *De Profesjonelle. Relasjoner, identitet og utdanning.* (s. 141-152). Oslo: Universitetsforlaget.

Hornemann, K. (1996). *"De stygge andungene og hjelperne deres"*. Hovedoppgave ved program for sosialt arbeid. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. Trondheim: NTNU.

Horvath, A. (1995). The therapeutic relationship: From transference to alliance

Hubble, M., Duncan, B. L., Miller, S. D. (editors). (1999). *The hearth & soul of change: what works in therapy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Høilund, P. (2000). Tanker om den gode socialrådgiver. i *Socialt Arbejde Skriftserie, nr.3, 2000.* (s. 7-23). Den sociale høiskole, København.

Johansen, O. og Saur, E. (2005). Både studiets innhold og organisering tror jeg har gjort meg til den vernepleieren jeg er i dag. Evaluering av ordningen med mappe som pedagogisk og vurderingsredskap ved vernepleierutdanningen ved HiNT avdeling helsefag Namsos. Arbeidsnotat 2005,

Kaasa, K. (2004). *Kvalitet i helse- og sosialtjenesten. Det er menneskene der kommer an på.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Karlsen, G. (2002). *Møtets etikk og estetikk. Betraktinger om et alternativt lærerideal.* Dr. Philos.-avhandling. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt. NTNU Trondheim: NTNU.

Kierkegaard, S. (1962). [1848]. *Synspunkter for min Forfatter-Virksomhed: en ligefremMeddeelse.* København: Gyldendal.

Kroken, R. (1998). *Person eller profesjon -enhet eller motsetning?* Oslo: Hovedfagstudiet i sosialt arbeid ved Høgskolen i Oslo.

Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsintervjuet.* København: Hans Reitzels forlag.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvello, Ø. (2004). Læreren som løsningspilot i et mangfoldig læringsfellesskap. i Pettersen, T. og Postholm, M. B. *Klasseledelse*, (s. 55-88). Oslo: Universitetsforlaget.

- Leenderts, T. Aa. (1995). *Person og profesjon. Om menneskesyn og livsverdier i offentlig omsorg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S. og Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*". Beverly Hills: C.A.: Sage.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruktivisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lundstøl, J. (1999). *Kunnskapens hemmeligheter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lundstøl, J.(red.) (2002). *I dannelsens tegn. Profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lundstøl, J. (2002). *I Praxis. Faglige refleksjoner*. HiO-rapport 2002 nr. 10. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for økonomi-, kommunal- og sosialfag.
- Lysne, V. (2004). *Likeverd i praksis. Mellom fagkunnskap og innleving*. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Madsen, K. (1997). "Emmanuel Levinas: Avsporing i etikken". *Kronikk i Aftenposten* 19.02.1997.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning –en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup: om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo:Tano.
- Merleau-Ponty, M. (1962) *Phenomenology of perception*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Moen, T., "Randi" og Gudmundsdottir, S. (1997). Anerkjennende prosesser. Studie av interaksjonen mellom en lærer og hennes elev med spesielle behov i ordinær klassekontekst (s. 197-222). I "*Klasserommet i sentrum. Festskrift til Åsmund Lønning Strømsnes*". Trondheim: Tapir Forlag
- Nygren, P (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nygren, P. og Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap - om etikk og verdier i helse - og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nylehn, B. og Støkken, A. M.(red.) (2002). *De profesjonelle. Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, B. C. R. og Bunkholdt, V. (red.)(1997). *Barnevernet - mangfold og mening. Festskrift til Gerd Hagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Olsen, B. C. R. (1998). *Klok av erfaring. Om sansning og oppmerksomhet, kunnskap og refleksjon i praktisk sykepleie*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Olsen, B. C. R. (2001). Bilder av barnet – om foreldrenes verdighetsarbeid. *Nordisk Sosialt Arbeid*. nr. 4/2001. (246-252).
- Pearlman, H. H. (1969). *Social-arbetets metodik. En introduksjon till "social casework"*. Stockholm: Natur og kultur.
- Pontoppidan, A., Kristiansen, J. Z. og Olesen. P. (red.). (2001). *Mit handicappede barn: 20 forældre skriver om at ha et handicapet barn*. Velje: Krogh.
- Read, J. (2000). *Disability, the family and society: listening to mothers*. Buckingham: Open University Press.
- Rogers, C. (1962). The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance i *Harvard educational review* **32**, 4. Cambridge, Mass. : Harvard Graduate School of Education.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjoner i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandbæk, M. (red.) (2001). *Fra mottakere til aktører. Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandell, O. (2002). *Den varme kunnskapen*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Sandell, O. (2004). *Om faglig veiledning, om ulike perspektiver på læring, om kunnskap* Rapport; Høgskolen i Østfold 2004:2 Halden: Høgskolen i Østfold.
- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. [1983] (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Shulman, L. (2003). *Kunsten å hjelpe individer og familier*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sidorkin, A. (1999). *Education, the self, and dialogue*. New York: State University of New York Press.
- Skau, G. M. (1993). Nærhet som utfordring. I *Nordisk sosialt arbeid* nr. 4, 1993.
- Skau, G. M. (1998). *Gode fagfolk vokser...personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skau, G. M. (2003). *Mellom makt og hjelp. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til forholdet mellom klient og hjelper*. 3 utg. Oslo: Tano.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. California: Sage.
- Steinsholdt, K. (2003). Jeg er fordi du er et kunstverk. Dialogens rolle hos Buber og Baktin. Forelesningsnotater PED 1001/høsten 2003. Pedagogisk institutt. NTNU. Trondheim
- Strauss, A. L. og Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Strauss, H. (2000). Hvordan studerendes personlige kompetence styrkes av pædagogikken?. i *Socialt Arbejde Skriftserie, nr. 3, 2000*. (s. 25-38). Den sociale høiskole, København.
- Steward, D. og Mickunas, A. (1990). *Exploring phenomenology: A guide to the field and literature*. Athen: Ohio University Press.
- Søltoft, P. (2000). *Svimmelhedens Etik -om forholdet mellem den enkelte og den anden hos Buber, Levinas og især Kierkegaard*. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics og Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomm, K. (1989). *Systemisk intervjuetodikk. En utveckling av det terapeutiske samtalet*. Stockholm: Mareld.
- Tronvoll, I. M. (1998). *Barn, foreldre og de gode helperne. En studie av brukervedvirkning mellom familier med funksjonshemmede barn og helpere på kommunalt nivå*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Tronvoll, I. M. (2000). Tre sider av samme sak: hjelpeapparatets selvilde- brukernes bilde av hjelpeapparatet-forskningens bilde av hjelpeapparat og brukerne. *SOR Rapport*. nr 3/2000

- Tronvoll, I. M. (2004.). Reflekterende praksis sett i et teoretisk perspektiv i Tronvoll, I.M, Moe, A. og Henriksen, J. (red.) *Hjelp i kontekst - praksis, refleksjon og forskning*. Billefjord: Idut.(Upubl.).
- Tøssebro, J. og Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming- de første årene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Uggerhøi, L. (1996). Profesjonelle personligheter. i Sandbæk, M. og Tveiten, G. (red.) *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. (s. 249-270). Oslo: Kommuneforlaget.
- Uggerhøi, L. (1995). *Hjælp eller afhængighed: en kvalitativ undersøgelse af samarbejde og kommunikation mellem truede familier og socialforvaltningen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ulleberg, H. P. (2002). Forelesningsnotater SVPED 108 høst 2002. http://www.svt.ntnu/ped/undermapper/for_studerter/studie/forelesningsnotater/svp. Skevet ut 09.09.02
- Vifladt, E. og Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk. Samhandling om læring og mestring*. Valdres: Nasjonalt Kompetansesenter for læring og mestring ved kronisk sykdom.
- Wangensten, B. (2004). *Bokmålsordboka: definisjons-og rettskrivingsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Weihe, H.-J. W. (1997). *Relasjonsarbeid og kommunikasjon*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Widerberg, K. (1994). *Oppgaveskrivning. Veien til lystbetont skrivning og gode rutiner*. Oslo: TANO
- Wiederberg, K (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ørstavik, S. (1996). Brukerperspektivet - en kritisk gjennomgang. INAS-Notat, 1996:8. Oslo: Institutt for sosialforskning.
- Aamodt, L. G. (1997). *Den gode relasjonen- støtte, omsorg eller anerkjennelse?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Aamodt, L. G. (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse, - en problematisering av grunnlagstenkningen i sosialt arbeid. *Nordisk Sosialt Arbeid* 13/2003 (154-161).

Skau (1998:76) har satt opp følgende liste over mulige konkretiseringer med vekt på yrkesrelevante trekk. Listen er ikke uttømmende og skal fungere som et utgangspunkt for en bevisstgjøring omkring hva personlig kompetanse er:

1. evne til å lytte til andre
2. menneskelig varme
3. respekt for seg selv og andre
4. vilje til å lære og utvikle seg som menneske
5. oppriktig interesse for andre mennesker
6. evne til å bry seg om andre
7. evne til å skille mellom seg selv og andre
8. oppfinnsomhet, skaperevne (kreativitet)
9. selvstendighet i tanke og handling
10. ansvarlighet og evne til personlig forpliktelse
11. det å være åpen for å tenke på nye måter
12. evne til å handle fornuftig i kritiske situasjoner
13. evne til å strukturere en uoversiktlig situasjon
14. evne til å lytte til egen intuisjon
15. beslutningsdyktighet; det å kunne treffe valg og si klart JA eller NEI
16. evne til å uttrykke seg på en forståelig måte
17. mot til å gå imot strømmen og prøve noe nytt
18. åpenhet for alternative løsninger
19. evne til å være ydmyk, til "ikke å vite"
20. evne til å gi og ta imot personlige tilbakemeldinger
21. evne til å skille mellom sak og person
22. menneskelig klokskap, visdom - bearbeidet livserfaring
23. evne og mot til å hankses med konflikter
24. personlig integritet, ærlighet
25. visjoner for sitt liv og virke
26. utholdenhet og tålmodighet
27. evne til å ta både seg selv og andre på alvor
28. evne til å gi slipp på kontroll
29. tiltro til andres kompetanse og ressurser
30. god kjennskap til seg selv
31. humoristisk sans, godt humør
32. evne til å gi andre anerkjennelse
33. evne til å sette pris på at andre er forskjellige fra en selv
34. personlig trygghet, indre ro og sikkerhet
35. evne til å lede seg selv og andre
36. evne til å utfordre seg selv og andre
37. situasjonsfornemmelse/fingerspissfølelse/varhet
38. evne til å prioritere, til å skille mellom viktig og uviktig
39. selvkontroll/ selvdisiplin
40. energi, "overskudd", arbeidsglede, "stå på humør"
41. personlig engasjement i forhold til det man arbeider med
42. verdibevissthet
43. tro på at "det nytter", optimisme, positivt tenkning, ressursorientering
44. toleranse og generøsitet i forhold til andre
45. et godt og balansert selvbylde
46. mot til å gjøre seg upopulær og ta tøffe avgjørelser om nødvendig
47. rettferdighetssans
48. evne til å være imøtekommende og hensynsfull
49. evne til å innrømme egne svakheter og feil, kunne be om unnskyldning
50. åpenhet og tydelighet som person
51. evne til å tåle frustrasjoner, motgang og kritikk uten å gi opp
52. evne til å inspirere seg selv og andre
53. evne til å stole på andre
54. evne til å tåle taushet

55. vilje til å forsvare/kjempe for de svake
56. evne til å behandle andre som jevnbyrdige og likeverdige
57. evne til å gå i dybden i møte med andre
58. evne til å kunne gi og ta i sosiale relasjoner
59. evne til å kunne le av seg selv
60. fysisk styrke: smidighet og utholdenhet
61. intelligens, oppvakthet
62. menneskelig kontaktevne
63. evne til nærhet
64. evne til å beskytte seg selv
65. evne til å bruke seg selv
66. samarbeidsevne
67. fleksibilitet og åpenhet i konflikter

Strauss (2000) har også forsøkt å operasjonalisere begrepet, gjennom en liste med 20 kvaliteter/kompetanser som er sentrale for den personlige kompetanse:

1. Omsette teori til praksis
2. Formulere seg nøytralt, klart og presist både skriftlig og muntlig
3. Tenke rasjonell og analytisk
4. Turde vurdere, treffe beslutninger og handle hurtig, når situasjonen tilsier det.
5. Argumentere, fastholde sine synspunkter, og samtidig reflektere over andres (mot)argumenter
6. Forstå en organisasjons målsetninger og økonomiske rammer
7. Formidle kunnskap om sosiallovgivningens mål og rammer
8. Være oppmerksom på at det finnes ulike typer av mål,...
9. Finne vei, sortere og skaffe overblikk i kunnskapsstrømmen
10. Være oppmerksom på etiske dilemmaer...
11. Kunne leve seg inn i problemstillinger og personlige holdninger som er vidt forskjellige fra sine egne
12. Få klenter til å gro uten å umyndiggjøre dem
13. Kunne romme og støtte klienter i å uttrykke sine følelse, også de negative
14. Kunne bære at i noen situasjoner kan man ikke hjelpe
15. Turde å stille spørsmål, som kan oppfattes som å overskride private grenser, når det er faglig nødvendig
16. Kunne endre holdning, når det er faglig riktig, uten å føle at man har tapt ansikt – i relasjonen til klienter og kolleger
17. Kunne tilgi både klientens og egne feil
18. Kunne forholde seg kritisk/selvkritisk til sin egen praksis
19. Kunne frigjøre seg fra forestillingen om hva sosialrådgiverrollen innebærer, og fremstå som en sammensmelting av fag og person
20. Kunne fortape seg i et mentalt konsentrert møte med det menneske en forsøker å hjelpe.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hankelbuesane 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 06 52
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 505 32 584

Anita Berg
Strandveien 12
7800 NAMSOS

Vår dato: 13.01.2004

Vår ref: 2004/00181 LT/JH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING FRA PERSONVERNOBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2004. Meldingen gjelder prosjektet:

10620 Når mennesker og perspektiver møtes. Den gode relasjon mellom bruker og hjelper. En studie av vernehjelpers personlige kompetanse i relasjon til funksjonshemmede barn og deres foreldre hvor foreldrene har en oppfatning av å få god hjelp

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

Personvernombudets vurdering

Etter gjennomgang av meldeskjema og dokumentasjon finner personvernombudet at behandlingen av personopplysningene vil være regulert av § 7-25 i personopplysningsforskriften. Dette betyr at behandlingen av personopplysningene vil være unntatt fra konsesjonsplikt etter personopplysningsloven § 33 første ledd, men underlagt meldeplikt etter personopplysningsloven § 31 første ledd, jf. personopplysningsforskriften § 7-20.

Unntak fra konsesjonsplikten etter § 7-25 gjelder bare dersom vilkårene i punktene a) – c) alle er oppfylt:

- førstegangskontakt opprettes på grunnlag av offentlig tilgjengelige registre eller gjennom en faglig ansvarlig person ved virksomheten der respondenten er registrert,
- respondenten, eller dennes verge dersom vedkommende er umyndig, har samtykket i alle deler av undersøkelsen,
- prosjekter skal avsluttes på et tidspunkt som er fastsatt før prosjektet settes i gang,
- det ansamlede materiale anonymiseres eller slettes ved prosjektavslutning,
- prosjekter ikke gjør bruk av elektronisk sammenstilling av personregistre.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Avdelingskontorer i Databank Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1050 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 80 40 11, mail@nsd.uio.no
TRONDHØM: NSD, Høgskolen i Nordlandstrak, Postboks 7431, Trondheim. Tel: +47 73 44 14 14, nsd@hio.no
BIRMINGHAM: NSD, Universitetet i Birmingham, Postboks 363, Birmingham. Tel: +47 77 91 43 36, nsd@bham.ac.uk

200400013 LT /RH

2

Ny melding

Det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

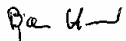
Offentlig register

Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, www.nsd.uib.no/personvern/register/

Ny kontakt

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2005, rette en henvendelse angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55583377

Vedlegg: Personvernombudets vurdering

Kopi: Behandlingsansvarlig Øyvind Kvello

Berg, Anita

Fra: Lis Tenold [Lis.Tenold@nsd.uib.no]
Sendt: 11. juni 2004 13:33
Til: Berg, Anita
Emne: 10620 Når mennesker og perspektiver møtes . Den gode relasjon mellom bruker og hjelper. En studie av vernepleieres personlige kompetense i relasjon til funksjonshemmede barn og deres foreldre hvor foreldrene har en opplevelse av å få god hjelp

Hei

Viser til mail mottatt 4/6-04. Vi har registrert endringen i prosjektet. Vi vil ta ny kontakt i april 2005 angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen
Lis Tenold

Lis Tenold
Rådgiver
(Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig data-tjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Hans Holmboes gate 22, 5037 BERGEN

Tele: direkte (+47) 55 58 33 77 sentra_/forkontor (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
Email: Lis.Tenold@nsd.uib.no - Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

TIL FORELDRE MED FUNKSJONSHEMMEDE BARN
Informasjon om hovedfagsprosjektet og forespørsel om deltakelse.

Jeg heter Anita Berg og er lærer ved vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling for helsefag Namsos. For tiden har jeg studiepermisjon for å gjennomføre mitt hovedfag i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg har tidligere arbeidet innen barnehabiliteringsfeltet både i kommune og fylkeskommune. Interessen for å se på gode relasjoner mellom foreldre til funksjonshemmede barn og deres hjelpere kommer fra egne erfaringer med betydningen av et godt samspill mellom foreldre og hjelpere til beste for barnets trivsel og utvikling.

Prosjektet er veiledet og støttet av Øyvind Kvello, høgskolelektor ved HIST og Inger Marii Tronvoll, førsteamanuensis, Institutt for sosialt arbeid ved NTNU.

Jeg ønsker å beskrive gode relasjoner mellom foreldre til funksjonshemmede barn og deres hjelpere, og undersøke hvorfor disse synes å fungere godt. Hva som defineres som en "god" relasjon i denne sammenhengen er det dere som foreldre som avgjør. Jeg er ikke på jakt etter det ideelle relasjon, men et forhold til vernepleieren som på en eller annen måte oppleves positivt. Spesielt vil jeg se på forholdet mellom vernepleierens personlige kompetanse som profesjonelle yrkesutøvere og deres praksis i arbeidet ovenfor funksjonshemmede barn og deres foreldre. Formålet er en studie av praksis hvor man kan trekke lærdom det som faktisk fungerer. For å få til dette trenger jeg hjelp fra deg/dere.

Dette søkes belyst gjennom intervjuer først av dere foreldre med vekt på hva som er god hjelp for dere. Samt din/deres beskrivelse av forholdet til denne aktuelle vernepleieren. Intervjuet av deg/dere vil danne basis for intervjuene av vernepleieren hvor han/hun skal reflektere over sin egen yrkesutøvelse og kompetanse med utgangspunkt i denne hjelperelasjonen. Hvis det er mulig hadde ditt/deres barns beskrivelse av sitt forhold til vernepleieren beriket prosjektet. Dette kan vi i tilfelle komme tilbake til. Vernepleieren må selvfølgelig fritas fra sin taushetsplikt fra deg/dere i forbindelse med dette prosjektet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS, og de opplysningene du/dere gir vil selvfølgelig behandles etter de forskningsetiske retningslinjene. Opplysningen vil anonymiseres slik at ikke opplysningene kan spores tilbake til deg/dere. Når prosjekter er avsluttet senest 30/6-2005 vil alle opplysninger slettes. Se vedlagt skjema for samtykkeerklæring

Om du/dere svarer ja til å delta på et slikt intervju, som er forventet å ta ca. 1 time, returneres svarskjema i vedlagte konvolutt innen 10 dager. Når og hvor intervjuet skal gjennomføres bestemmes av deg/dere.

Ved eventuelle spørsmål eller uklarheter ta gjerne kontakt på telefon 74 21 23 73 eller 906 16 573

Namsos 02.01.2004

Anita Berg

SAMTYKKE-ERKLÆRING

Jeg gir mitt informerte samtykke til jeg kan bli intervjuet som en del av hovedfagsprosjekt:
"Når mennesker og perspektiver møtes. Den gode relasjon mellom bruker og hjelper. En studie av vernepleieres personlige kompetanse i relasjon med funksjonshemmede barn og deres foreldre hvor foreldrene har en opplevelse av å få god hjelp".

Jeg er informert om undersøkelsens formål og metoder, og hva deltakelsen innebærer for meg.

Materialet som fremkommer vil kun behandles av Anita Berg og opplysningene vil anonymiseres, slik at de ikke skal kunne gjenkjennes av andre. Videre kjenner jeg til at hun har taushetsplikt slik det fremgår av forskningsetiske retningslinjer. For øvrig vil det materialet som fremkommer forvaltes etter eget skjønn av Anita Berg under forutsetning av at de ovenfor gitte retningslinjer følges.

Jeg deltar frivillig i undersøkelsen, og er kjent med at jeg når som helst, og uten å oppgi grunn, kan trekke meg fra prosjektet.

Sted:.....Dato:.....

Underskrift:.....

Svarslipp:.....returneres i vedlagte konvolutt.....

Ja, jeg/vi ønsker å la meg/oss intervju i forbindelse med hovedfagsprosjektet: *"Når perspektiver og mennesker møtes. Den gode relasjon mellom bruker og hjelper. En studie av vernepleieres personlig kompetanse i relasjon til funksjonshemmede barn og deres foreldre hvor foreldrene har en opplevelse av å få god hjelp."*

Jeg/vi gir videre samtykke til at(vernepleierens navn) som arbeider ved forespørres om deltakelse i prosjektet etter nevnte vilkår og at jeg /vi vil fritta han/henne fra taushetsplikten til min/vår sønn/ datter.....slik at deltakelse i prosjektet er mulig. Samt at hans/hennes arbeidsgiver..... informeres om prosjektet.

Telefon jeg/vi kan kontaktes på for avtale om intervju

Sted

Dato

Underskrift

.....

.....

.....

TIL VERNEPLEIERNE

INFORMASJON OG FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Jeg er lærer ved vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling for helsefag Namsos. For tiden har jeg studiepermisjon for å gjennomføre mitt hovedfag i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg har tidligere arbeidet innen Barnehabiliteringsfeltet både i kommune og fylkeskommune. Interessen for å se på gode relasjoner mellom foreldre til funksjonshemmede barn og deres hjelpere kommer fra egne erfaringer med betydningen av et godt samspill mellom foreldre og hjelpeapparat til beste for barnets trivsel og utvikling.

Formålet med prosjektet er en studie av praksis hvor man kan trekke lærdom det som faktisk fungerer. For å få til dette trenger jeg hjelp fra deg.

I denne forbindelse har jeg vært i kontakt med foreldrene/mor/far til som har sagt seg villig til å bidra til prosjektet. De har i denne forbindelse oppgitt å ha en godt forhold til deg som hjelper for sitt funksjonshemmede barn. Jeg ønsker nå derfor å forespørre deg om å delta i prosjektet. Jeg ønsker å gjennomføre et intervju av deg. I intervjuet vil det fokuseres på ditt forhold til dette barnet og foreldrene hans/hennes, samt dine tanker om din egen praktisering av yrket.

I slutten av undersøkelsen vil jeg gjennomføre et gruppeintervju med vernepleierne som har deltatt i undersøkelsen hvor tema vil være gruppens refleksjoner rundt temaet personlig kompetanse med utgangspunkt i områder fremkommet i undersøkelsen. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til.

Prosjektet er veiledet og støttet av Øyvind Kvello, høgskolelærer ved HIST og Inger Mari Tronvoll, førsteamanuensis, institutt for sosialt arbeid ved NTNU. Videre er prosjektet meldt til Personvern ombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS, og de opplysningene du/dere gir vil selvfølgelig behandles etter de forskningsetiske retningslinjene. Opplysningen vil anonymiseres slik at ikke opplysningene kan spores tilbake til deg. Når prosjektet er avsluttet senest 30/6-2005 vil alle opplysninger slettes. Se vedlagt skjema for samtykkeerklæring. Foreldrene til..... vil frita deg fra taushetsplikten i forbindelse med dette prosjektet.

Om du har noen spørsmål, vennligst ta kontakt med meg enten på telefon 74 21 23 73 eller 906 16 573. Jeg vil ta kontakt med deg om noen dager når du har fått tenkt deg litt om med spørsmål om du vil delta i prosjektet.

Vennlig hilsen

Namsos 02.01.2004

Anita Berg

SAMTYKKE-ERKLÆRING

Jeg gir mitt informerte samtykke til jeg kan bli intervjuet som en del av hovedfagsprosjekt:
"Når mennesker og perspektiver møtes. Den gode relasjon mellom bruker og helper. En studie av vernepleieres personlige kompetanse i relasjon med funksjonshemmede barn og deres foreldre hvor foreldrene har en opplevelse av å få god hjelp".

Jeg er informert om undersøkelsens formål og metoder, og hva deltakelsen innebærer for meg.

Materialet som fremkommer vil kun behandles av Anita Berg og opplysningene vil anonymiseres, slik at de ikke skal kunne gjenkjennes av andre. Videre kjenner jeg til at hun har taushetsplikt slik det fremgår av forskningsetiske retningslinjer. For øvrig vil det materialet som fremkommer forvaltes etter eget skjønn av Anita Berg under forutsetning av at de ovenfor gitte retningslinjer følges.

Jeg deltar frivillig i undersøkelsen, og er kjent med at jeg når som helst, og uten å oppgi grunn, kan trekke meg fra prosjektet.

Sted:.....Dato:.....

Underskrift:.....

Skisse til intervjuguide foreldre:

Om familien

- Antall familiemedlemmer og alder, bosituasjon, utdanning –og arbeidssituasjon

Om barnet

- Hvordan ville dere ha beskrevet han/henne til noen som ikke kjenner han/henne?
- Beskriv kort en vanlig dag i barnets hverdag, innhold
- Bistandsbehov
 - Hvilken hjelp/ressurser har deres barn tildelt i dag, og hvordan oppleves denne?
 - Ser du/dere spesielle utfordringer for barnet i tiden fremover?
- *I forhold til barnehage/skole, venner/fritid, selvstendighet og senere ungdomstid og voksenliv*
 - Ser du/dere spesielle utfordringer for familien i tiden fremover?
- Kort -og langsiktig både for enkelt medlemmer og familien som fellesskap.
- Er det noe du/dere vil stå på spesielt for å få gjennomført/gjennomslag for i forhold til

Om forhold til hjelpeapparatet/ hjelpere dere har møtt

- Kort historikk....til situasjonen i dag
 - Når, hvem, hvilken kontakt, erfaringer
 - Hvilke forventninger må innfris av hjelperne du/dere møter for at du/dere synes møtet har vært vellykket/hjelpen har vært god ?
 - Hvordan ville den ideelle hjelper ha vært?
 - Har du/dere en spesiell oppfatning av hvordan en hjelper ikke skal være? Er det noe han/hun ikke bør gjøre?
 - Det generelle inntrykket av bistanden barnet og familien har mottatt hittil
 - Er det spesielle episoder, positivt og/eller negativt som dere spesielt husker i ettertid? Hvordan vil du/dere beskrive denne opplevelsen nå?

Om relasjonen til hjelperen

Du/dere har på forespørsel oppgitt å ha et godt forhold til.....som hjelper ovenfor deres barn, jeg vil nå stille noen spørsmål om deres forhold til han/henne:

- Hvilken rolle/arbeidsoppgaver har han/hun i forhold til ditt/deres barn?
 - Hvor lenge har du/dere kjent han/henne?
 - Hvordan opplevde du/dere han/henne ved første møte? Når og hvor var dette?
 - Hvor ofte og hvor mye kontakt har dere?
 - Hvilke(n) form har kontakten?
 - Kan du/dere gi eksempler på hva innholdet i kommunikasjonen kan være? Hvilke ting er det dere ”snakker” om? Er det noen tema du/dere føler det er vanskelig å snakke om (ta opp) og /eller som du/dere helst ikke vil snakke om?

- Beskriv han/henne, slik dere opplever det,
 - I forholdet til barnet
 - I kontakten med deg/dere (tilgjengelighet, tillit, interesse/engasjement, respekt, nærhet, tydelighet, handlekraft..)
 - I samarbeid med andre omkring barnet
 - Som fagperson
 - Som person/menneske, og hva er det ved han/henne som gir dette inntrykket? Hvis du/dere skulle trekke frem noen egenskaper ved han/henne hvilke ville dette vært?
 - Kunne det ha vært tilfeldig hvem denne ”gode” hjelperen hadde vært, i tilfelle hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva ser du/dere på som hans/hennes største styrke i arbeidet med ditt/deres barn?
- Hva ser du/dere på som hans/hennes største utfordringer i arbeidet med ditt/deres barn?

- Hvordan opplever du/dere at han/hun håndterer;
 - Kritikk *både ros og ris*
 - Deler erfaringer med deg/dere og eventuelt andre
 - Tids-/ressursknapphet
 - Stress
 - Uforutsette hendelser
 - Konflikt
- Hvorfor mener du/dere at han/hun er en god hjelper?
 - Skiller han/hun seg fra andre helpere? I tilfelle hvordan?
 - Opplever du/dere det som viktig om han/hun har barn selv, tidligere har arbeidet innenfor feltet? På hvilken måte er dette i tilfelle viktig eller ikke viktig?
- Hvis du/dere skulle beskrive han/henne som hjelper i tre stikkord hva ville disse ha vært?
- Har du/dere en metafor (bilde) på forholdet mellom deg/dere og?
- Er det noe du/dere ønsker å tilføye eller kommentere?
- Er det noe du/dere forventet å bli spurt om som jeg ikke har tatt opp? I tilfelle hva og hvorfor?

Spørsmål til barnet

- Hvordan erå være sammen med? Hva gjør dere?

Skisse til intervjuguide for hjelperne/vernepleierne

Om din bakgrunn som vernepleier

- Alder
- Hvor gammel var du da du startet på vernepleier utdanningen din?
- Hvorfor startet du på vernepleien?
- Hvilken tidligere utdanning og erfaring hadde du før du startet?
- Hva har du gjort etter endt utdanning?
- Spesielle fagområder du er interessert i?
- Har du noen etter/videreutdanning?

Om faget (forståelse av faget, verdier, forhold til etikk)

- Hvordan ville du beskrive hva en vernepleier er, og hvilke arbeidsoppgaver de har ovenfor noen som ikke kjenner yrkesgruppen?
- Hvis du skulle gi noen stikkord for vernepleie, hva ville disse være?
- Hva vil du beskrive som en vernepleiers viktigste oppgaver?
- Hvilke kvaliteter mener du det er viktig at man innehar som yrkesutøver i dette faget?
- Hvilke egenskaper mener du en god vernepleier bør ha?
- Tror du "alle" kan passe som vernepleier? I tilfelle hvorfor/hvorfor ikke?

Om jobben/ din arbeidssituasjon

- Hva er din stillingsbetegnelse?
- Hvor lenge har du hatt denne stillingen?
- Hva er dine arbeidsoppgaver?
- Hvordan forløper en vanlig arbeidsdag?
- Hva ser du på som det største ansvaret i denne jobben?
- Hva ser du på som den største utfordringen?
- Ser du spesielle dilemmaer i ditt arbeid som vernepleier?
- Hvordan samarbeider du med andre fagfolk på egen arbeidsplass?
- Hvordan vil du beskrive din egen trivsel i jobben som vernepleier på denne arbeidsplassen?
- Hvilke ambisjoner har du for din videre yrkeskarriere?

Om deg som fagperson (egen yrkesutøvelse)

- Hvordan tror du andre ser på deg som vernepleier?
- Hvilke tanker tror du "omverdenen" har i forhold til det arbeidet du gjør og det at du er vernepleier?
 - Opplever du at din utdanning som vernepleier sees på som viktig for den jobben du gjør? I tilfelle hvorfor/hvorfor ikke, og på hvilken måte?
 - Synes du selv at din utdanning er avgjørende for å gjøre en god jobb?
 - Opplever du at hvordan du er som person er avgjørende for å gjøre en god jobb?
- Hvordan opplever du deg selv som hjelper?
 - Hva ser du på som din styrke?
 - Hva ser du på som dine utfordringer i forhold til egen yrkesutøvelse?
 - Opplever du noen utfordringer som spesielt aktuelle/fremtredende i dagens arbeidssituasjon?

- Hva er det viktigste du har lært i ditt arbeid som vernepleier?
- Hva er det du synes er viktigst å formidle som hjelper, og på hvilken måte formidles det? (til den du skal hjelpe)
 - Holdninger og verdier
- Hvordan vil du beskrive forholdet mellom deg selv som person og fagperson?
 - Er det sider ved deg selv du bevisst utnytter eller undertrykker i jobben? I tilfelle på hvilken måte?
 - Har din utdanning/arbeid som vernepleier påvirket deg som person? I Tilfelle hvordan?

Om din faglige utvikling

- Hva synes du selv du er blitt dyktigere på nå enn da du var nyutdannet?
- Hva synes du selv du er blitt mindre dyktig på nå enn da du var nyutdannet?
- Hvordan håndterer du;
 - Kritikk både *ros og ris*
 - Å selv gi kritikk
 - Å dele erfaringer med andre
 - Tids-/ressursknapphet
 - Stress
 - Uforutsette hendelser
 - Konflikter

Om etablering og utforming av kontakt med barn og foreldre (generelt)

- Kan du beskrive hvordan du går frem når du skal etablere kontakt med barn og foreldre første gang?
 - Hvor mye styres av deg selv og hvor mye av andre forhold? (rutiner og prosedyrer ved arbeidsplassen/forhåndsopplysninger....)
 - Hvordan forbereder du deg til å møte barnet og foreldrene? I tilfelle hva og hvorfor
 - Er det noe du legger spesiell vekt på i selve møtet? I tilfelle hva og hvorfor
 - Er det spesielle ting du mener er viktig å ivareta/ få frem i møte med foreldrene?
- Er det forhold ved barnet/ foreldrene du ser spesielt etter/synes det er viktig å få tak i?

Om forholdet til barnet

Mor/far/foreldrene tilhar gitt samtykke til at ut fritt kan omtale ditt forhold seg og sitt barn uten hinder av taushetsplikten. Din etathar også samtykket i at du kan uttale deg om ditt forhold til.....og hans/hennes foreldre etter deres godkjenning i forbindelse med dette prosjektet.

- Hvor lenge har du kjent.....?
- Hva er din rolle ovenfor.....?
- Hvor ofte har du kontakt med han/henne? Når og hvor er dette?
- Hva gjøre dere sammen?

- Hvordan vil du beskrive?
- Hva synes du er spesielt viktig å ivareta i ditt arbeid med.....?
- Hvordan vil du beskrive forholdet mellom deg og? Opplever du å ha et nært forhold til..... /kjenner han /henne godt?
- Hvordan opplever du kommunikasjonen mellom dere?
- Hvordan samarbeider du med andre i forhold til.....? Hva vektlegger du når du skal fremme barnets interesser/ fortelle om barnet overfor andre (instanser/samarbeidspartnere)?

Om forholdet til familien

- Hvordan samarbeider du med foreldre? Hva vektlegger du i dette samarbeidet?
- Har du noen form for strategi når du skal møte/samarbeide med foreldrene? I tilfelle hvilken? (Hva baserer du denne handlemåten på? Tenker du slik ovenfor alle foreldre?)
- Hvordan vil du beskrive forholdet til foreldrene?
 - Hvordan vil du beskrive kommunikasjonen med foreldrene?
 - Hvordan tror du foreldrene oppfatter deg?
- Hvilke utfordringer føler du familien gir deg?
 - Hva oppfatter du at familien forventer av deg? Uttalt/uttalt
- Hvordan håndterer du en situasjon hvor dine faglige vurderinger ikke er i samsvar med foreldrenes opplevelse av situasjonen/problemene?
 - Har du opplevd en slik situasjon, hva var i tilfelle problemet, hva skjedde og hvordan gikk det?
 - Hvis du skal tenke deg en slik situasjon, hva ville du ha gjort?
- Hvis du skulle ha intervjuet vernepleiere om egen yrkesutøvelse hva ville du ha spurt om?
- Er det noe du ønsker å tilføye eller kommentere?
- Er det noe du forventet å bli spurt om som jeg ikke har tatt opp? I tilfelle hva og hvorfor?

Intervjuguide 2.gangs intervju

Refleksjoner rundt egen praksis

(med utg.pkt. i helperens selvforståelse av egen personlig kompetanse)

1. Hva tenker du har påvirket deg som helper, og som har ført til at du tenker og handler som du gjør? (Dette dekkes også delvis i tankekartet, kanskje jeg skulle stille spørsmålet i forbindelse med det).
2. Hva er viktig for deg i ditt arbeid?
Kan du si noe mer om forankringen for (verdiene du legger til grunn i det arbeidet du gjør?)
3. Hvis du skal tenke litt høyt rundt din utvikling som helper (frem til i dag), hva tenker du da?
4. Hva er kompetanse for deg, og hvordan vil du beskrive din egen kompetanse?
5. Hvordan blir du bevisst din egen (personlige) kompetanse?
6. I hvilke sammenhenger (og på hvilken måte) opplever du at du utvikler deg som fagperson?
.....
7. Hvordan forestiller du deg den gode helper, og hvilke kompetanser mener du hun bør inneha? Hva innebærer det å være dyktig?
8. Hvis du skulle beskrive deg selv som helper i tre stikkord, hvilke ville det vært?
9. Bilde/metafor på deg som helper?

